

Univerzita Karlova

Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Hodnotící kritéria a preference pedagogů ke způsobům
závěrečného hodnocení ve školní tělesné výchově na
základních školách**

Criteria for assessment and teachers' preferences for kinds of final
assessment in physical education at elementary schools

Bakalářská práce

Vypracoval:
Jan Gregar

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Radka Peřinová, Ph.D.

Praha

2020

Prohlášení o autorství

Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracoval samostatně na základě vlastních zjištění a pouze s použitím odborné literatury a jiných informačních zdrojů uvedených v seznamu.

V Praze dne

Podpis:

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své bakalářské práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto bakalářskou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Radce Peřinové, Ph.D. za věcné připomínky a cenné rady, které mi během psaní práce poskytla a také děkuji mé rodině, přítelkyni a přátelům za trpělivost a péči, kterou mně všichni věnovali. V neposlední řadě děkuji také školským zařízením, která mně ochotně poskytla prostor pro realizaci výzkumu.

ABSTRAKT

Název: Hodnotící kritéria a preference pedagogů ke způsobům závěrečného hodnocení ve školní tělesné výchově na základních školách

Cíle: Bakalářská práce si kladla za cíl získat u učitelů tělesné výchovy na základních školách informace o jejich hodnotících kritériích a preferovaném způsobu závěrečného hodnocení v předmětu tělesná výchova. Dalším cílem práce bylo porovnání získaných informací u různých skupin pedagogů, jež spojují sociodemografické nebo profesní charakteristiky.

Metody: Informace, které jsme v praktické části této práce zpracovávali, jsme získali pomocí dotazníkového šetření, do kterého se zapojilo 63 probandů. Dotazníky byly vytvořeny pomocí internetové platformy Google Forms a byly rozesílány elektronicky. Pro výběr respondentů byla použita metoda sněhové koule, prostý záměrný výběr a prostý záměrný výběr přes instituce. Analýza dat byla provedena v programu Excel.

Výsledky: Na základě analýzy získaných dat lze konstatovat, že pedagogové na základních školách vnímají důležitost kritérií velmi podobně, avšak u určitých skupin pedagogů lze pozorovat větší či menší rozdíly. Obecně pedagogové řadí kritéria závěrečného hodnocení v této posloupnosti: 1. snaha, 2. zlepšení, 3. výkonnost, 4. teoretické znalosti. Preference způsobů hodnocení jsou ovlivněny zejména způsoby hodnocení, kterými pedagogové aktuálně hodnotí.

Klíčová slova: učitel, klasifikace, slovní hodnocení, žák

ABSTRACT

Title: Criteria for assessment and teachers' preferences for kinds of final assessment in physical education at elementary schools

Objectives: The objectives of the thesis were to gather and evaluate information about teachers' preferences for criteria in assessment of physical education as well as their preferences for kinds of assessment in the final evaluation of physical education. The aim of this work was also to compare preferences of different groups of teachers which are linked sociodemographic and professional characteristics.

Methods: We used a questionnaire survey to gather the information in the practical part. 63 respondents participated. We utilized Google Forms to create the questionnaire and we shared it via email. The snowball sampling, nonprobability sampling and sampling across institutions were employed to select respondents and Excel software to analyse the data.

Results: Based on the data analysis, we can say that teachers at elementary schools perceive the criteria of assessment very similarly, but for certain groups of teachers, greater or lesser differences can be observed. In general, teachers order the criteria of the final assessment on their importance in this sequence: 1. effort, 2. improvement, 3. performance, 4. theoretical knowledge. The preferences for kinds of assessment are influenced mainly by the methods currently in use.

Key words: teacher, classification, verbal assessment, pupil

OBSAH

1	ÚVOD	9
2	TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1	TĚLESNÁ VÝCHOVA	11
2.1.1	Cíle tělesné výchovy	11
2.1.2	Školní tělesná výchova a její vývoj na území ČR	12
2.1.3	Tělesná výchova na ZŠ a kurikulární dokumenty	13
2.2	ŽÁK.....	15
2.2.1	Žák tělesné výchovy	15
2.3	UČITEL.....	17
2.3.1	Profesní kompetence učitele.....	17
2.3.2	Učitel tělesné výchovy.....	17
2.4	HODNOCENÍ.....	19
2.4.1	Funkce hodnocení.....	19
2.4.2	Druhy hodnocení	20
2.4.3	Kritéria závěrečného hodnocení v tělesné výchově	22
2.4.4	Způsoby závěrečného hodnocení	24
2.4.4.1	Klasifikační stupeň	24
2.4.4.2	Slovní hodnocení.....	26
2.5	SOUČASNÉ POSTOJE K HODNOCENÍ VÝCHOV ODBORNÍKŮ I LAICKÉ VEŘEJNOSTI.....	28
3	PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
3.1	CÍLE PRÁCE.....	32
3.2	POUŽITÉ METODY A SBĚR DAT	33
3.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	35
3.4	ANALÝZA DAT	37
3.5	ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	38
3.6	VÝSLEDKY	39
3.6.1	Výsledky – váhy kritérií při hodnocení TV na ZŠ	39
3.6.2	Výsledky – preference způsobů závěrečného hodnocení TV	44
3.7	DISKUZE	54
3.8	ZÁVĚR.....	59
	POUŽITÉ ZDROJE	61
	SEZNAM PŘÍLOH.....	65

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

MŠMT.....Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP.....Rámcový vzdělávací program

SD.....směrodatná odchylka

ŠVP.....Školní vzdělávací program

TVtělesná výchova

ZŠ.....základní škola

1 ÚVOD

Tématem práce je hodnocení tělesné výchovy na základních školách. Já sám jako učitel na základní škole si často pokládám mnoho otázek souvisejících s hodnocením žáků. *Mám přesně stanovená kritéria, podle kterých své žáky hodnotím? Preferuji některé kritérium více či méně? Mám ta kritéria vlastně správně nastavená? A nebylo by lepší hodnotit žáky slovně?* Takových otázek se mi prohnalo hlavou za dobu mé praxe, a že není nikterak dlouhá – přibližně rok a půl, snad stovky.

Především tyto úvahy mě tedy dovedly k tématu této práce. Zajímalo mě, jak mají nastavená kritéria jiní pedagogové. Zda nějaké kritérium upřednostňují, či zda nějaké kritérium ani nezahrnují mezi kritéria, dle kterých hodnotí. Stejně tak mě zajímalo, zda jsem jediný, komu se v hlavě již několikrát mihla myšlenka, jestli by nebylo přínosnější hodnotit žáky slovně.

Leckdo by mohl namítnout, že tělesná výchova je v porovnání s ostatními předměty nedůležitá. Téměř každý tělocvikář určitě už slyšel větu „Přece mu tou známkou nezkazíš vysvědčení...“. Ale rozdávat dětem jedničky zdarma? Mělo by to vůbec smysl? Stejně jako každý jiný předmět, i tělesná výchova by se měla hodnotit dle předem stanovených kritérií. A jakou hodnotu různým kritériím dávají pedagogové? I na tuto otázku se pokusíme v rámci našeho průzkumného šetření odpovědět.

V neposlední řadě se pokusíme zodpovědět několik otázek týkajících se preferencí pedagogů ke způsobům hodnocení tělesné výchovy. Na všechny otázky se pokusíme odpovědět pomocí odpovědí respondentů na úlohy z dotazníku námi vytvořeného.

Cílem a hlavním přínosem této práce by mohlo být zjištění preferencí kritérií pedagogů a možnost následného sjednocení důležitosti dílčích kritérií. Stejně tak věříme, že samotné otázky, ale i výsledky dotazníku by mohly v pedagogích podnítit zájem o přínosech různých způsobů hodnocení.

2 TEORETICKÁ ČÁST

V této části budou podrobněji rozebrány pojmy, které úzce souvisí s tématem bakalářské práce. Autor v úvodu teoretické části popisuje tělesnou výchovu jako předmět školního vzdělávání a uvádí její cíle. Zabývá se také vývojem školní tělesné výchovy na území České republiky a kurikulárními dokumenty, které se vztahují k výuce tělesné výchovy. Popsány jsou i dva přímo se zúčastňující objekty edukace, a to žák a učitel. V kapitole věnující se učiteli jsou zmíněny klíčové kompetence, kterými by měl být vybaven. Nejrozsáhlejší kapitola teoretické části se věnuje hodnocení. Autor podrobněji řeší funkce a druhy hodnocení. V závěru kapitoly popisuje kritéria a způsoby závěrečného hodnocení. Konec teoretické části je zaměřen na současné postoje k hodnocení výchovných předmětů.

2.1 TĚLESNÁ VÝCHOVA

Tělesná výchova je povinně vyučovaný předmět na základních školách, středních školách a gymnáziích. Standartně je vyučována v rozsahu 2-3 hodin týdně. Vilímová (2002) ji chápe jako: „*cílevědomou výchovnou a vzdělávací činnost působící na tělesný a pohybový vývoj člověka, upevňování jeho zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti, na získání základního teoretického a praktického tělovýchovného vzdělání, na utváření trvalého vztahu člověka k pohybové aktivitě*“ (Vilímová, 2002, s. 13).

2.1.1 Cíle tělesné výchovy

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) stanovuje cíle tělesné výchovy očekávanými výstupy, kterých by měl žák na konci určitých období studia dosáhnout.

Příklad očekávaných výstupů RVP pro základní vzdělávání:

- zvládá v souladu s individuálními předpoklady jednoduché pohybové činnosti jednotlivce nebo činnosti prováděné ve skupině; usiluje o jejich zlepšení,
- reaguje na základní pokyny a povely k osvojované činnosti a její organizaci,
- podílí se na realizaci pravidelného pohybového režimu; uplatňuje kondičně zaměřené činnosti; projevuje přiměřenou samostatnost a vůli po zlepšení úrovně své zdatnosti,
- uplatňuje pravidla hygieny a bezpečného chování v běžném sportovním prostředí; adekvátně reaguje v situaci úrazu spolužáka,
- jedná v duchu fair play: dodržuje pravidla her a soutěží, pozná a označí zjevné přestupky proti pravidlům a adekvátně na ně reaguje; respektuje při pohybových činnostech opačné pohlaví,
- adaptuje se na vodní prostředí, dodržuje hygienu plavání, zvládá v souladu s individuálními předpoklady plavecké dovednosti.

Rámcový vzdělávací program si taktéž kladce za cíl tělesné výchovy rozvíjet u žáků klíčové kompetence, které s tělesnou výchovou souvisí (RVP ZV, 2017).

Cílem tělesné výchovy je přispívat k všeobecnému rozvoji žáků upevňováním zdraví a zlepšováním fyzické zdatnosti. Neméně významným cílem tělesné výchovy je naučit žáky základním návykům, které jsou součástí tělesné kultury (Vilímová, 2002).

2.1.2 Školní tělesná výchova a její vývoj na území ČR

Tělesná výchova jako povinný předmět, který je součástí školních osnov, je na obecných školách na území České republiky vyučován od roku 1869. Konkrétněji k tomu došlo po porážce Rakouska Pruskem (Vilímová, 2002; Vlček & Janík, 2010).

Prvně se tělesná výchova vyučovala dle osnov A. Spiesse a A. Paula. Základ cvičení tvořily často metodické řady, které nebyly příliš účinné a byly zaměřeny především na rozvoj síly, obratnosti, jistoty, odvahy a sebedůvěry (Krátký, 1974).

K výrazným změnám v tělesné výchově docházelo především koncem 19. století. Tělesná výchova byla v této době velmi ovlivňována nejen zahraničními systémy (severský tělocvik, francouzský fyziologický systém), ale i rozmachem tělovýchovných hnutí na území České republiky, kterými byly například Orel či Sokol (Vilímová, 2002; Vlček & Janík, 2010).

K dalšímu výraznému ovlivnění začalo docházet po roce 1918, tedy po vzniku samostatné Československé republiky. Základem koncepce se stala Tyršova soustava, která byla doplněna o sporty a cvičení, které lze vykonávat v přírodě. Ve školách se tedy nekladal důraz pouze na pořadová, prostná a nářadová cvičení, ale i na atletiku, hry, nebo například lyžování, bruslení či plavání (Vilímová, 2002).

Po roce 1945 zaznamenal tělocvik na českých školách další velké změny. Vzhledem k různým politickým a sociálním vlivům byly nově zformulovány cíle a úkoly školní tělesné výchovy – zdravotní, tělesné a výchovné. Začaly se více užívat různé metody sportovního tréninku. Taktéž se zvýšil důraz na jednotlivé sportovní hry (Vilímová, 2002).

V padesátých letech 20. století byla tělesná výchova ovlivněna sovětským systémem tělesné kultury, což vedlo k založení „normativních osnov“ tělesné výchovy. V důsledku toho byly zavedeny přísnější výkonnostní limity a různé kontrolní cviky, například v rámci gymnastiky (Rychtecký & Fialová, 1998).

V důsledku zpochybňování školní tělesné výchovy nejen u nás, ale i v západních zemích, se tělesná výchova v sedmdesátých a osmdesátých letech začala více zaměřovat na méně měřitelné aktivity. Za cíl si stanovila například prožitek z pohybu, utváření pozitivních postojů ke sportovním aktivitám apod. Vliv na tuto změnu měl ve velké míře také vznik mnoha sportovních klubů (Vilímová, 2002).

Po roce 1989 došlo ke společensko-politickým změnám, což ovlivnilo celé školství i samotné pojetí školní tělesné výchovy. Ta se dočkala mnoha změn, především pak liberalizace curricula. Ačkoliv jsou kladeny větší nároky nejen na obsah vyučování,

ale i na materiální podmínky, jsou tyto změny vnímány pozitivně. Vítána je především větší možnost ve volbě optimálních variant vedení hodin tělesné výchovy vzhledem k možnostem škol (Vilímová, 2002; Janík, 2010). Dle Rychteckého (1998) by větší otevřenost curricula měla vést u mládeže ke zvýšení zájmu o sport a k utváření si pozitivních postojů k pohybu a sportu.

2.1.3 Tělesná výchova na ZŠ a kurikulární dokumenty

V této kapitole se zaměříme na kurikulární dokumenty ovlivňující tělesnou výchovu na ZŠ. Vzhledem k tématu této práce bude většina příkladů týkajících se kurikulárních dokumentů aplikována na předmět tělesná výchova.

Základní školy mají při určování toho, co a jakým způsobem se bude v hodinách tělesné výchovy učit, částečnou autonomii. Školský zákon jim „povoluje“ (technicky vzato ukládá za povinnost) sestavit si vlastní Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Při tvorbě ŠVP tak pedagogové, kteří tento vytváří, mohou částečně přihlédnout k podmínkám, za kterých je TV na jejich škole vyučována. Obsah ŠVP však musí vycházet z kurikulárního dokumentu vyšší úrovně, tedy z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP).

RVP je kurikulární dokument státní úrovně, který vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední). Záměrem RVP je vymezení výsledku vzdělávání a učiva, jež musí škola zakomponovat do ŠVP. Za tři základní pilíře RVP bývají označovány kapitoly klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata.

Předměty tělesná výchova a výchova ke zdraví jsou součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Stejně jako tělesná výchova, je každý předmět vyučovaný na základní škole

součástí některé vzdělávací oblasti. RVP stanovuje každému předmětu očekávané výstupy za různá období prvního i druhého stupně základní školy. Mimo základní očekávané výstupy je zde uvedena i minimální doporučená úroveň očekávaných výstupů pro žáky s podpůrným opatřením (RVP ZV, 2017).

Za největší výhodu toho, že si každá škola může vytvořit vlastní ŠVP, se považuje možnost přípravy programů tzv. na míru. V ŠVP se pak často odráží představy dané školy, různá specifika školy, a také to, co se pedagogům tvořícím ŠVP v praxi osvědčilo, a co nikoliv. V ŠVP zpravidla není psáno, co má daný učitel s žáky probrat či konkrétně v hodinách tělesné výchovy dělat. Důraz je kladen spíše na dovednosti, které na konci určitých ročníků mají žáci mít, a je tedy na samotném učiteli, jakým způsobem tohoto cíle dosáhne. Učitel si tedy může vybrat, kterým pasážím výuky se bude věnovat více, a kterým naopak méně (Zormanová, 2014).

2.2 ŽÁK

„Bez ohledu na hloubku vlastního poznání žáka naučíte jen tolik, kolik je schopen vyslechnout a pochopit.“ (John Gray)

Dle Pedagogického slovníku je žák: *“Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.”* Pedagogický slovník ovšem chápe pojem žák i druhým způsobem, a to jako *„označení dítěte, které navštěvuje základní školu“* (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 316).

2.2.1 Žák tělesné výchovy

Podle Vilímové se v rámci výuky tělesné výchovy žák stává tzv. cvičencem či sportovcem. Za pomoci učitele si osvojuje základní tělovýchovné a sportovní činnosti. Utváří si rovněž postoje k nejrůznějším pohybovým aktivitám. Důležitou součástí edukačního procesu v tělesné výchově je i vytváření a učení se některým sociálním normám (Vilímová, 2002).

Rychtecký a Fialová (1998) uvádějí, že cílem edukace ve školní tělesné výchově žáka je především tělesný, psychický a sociokulturní rozvoj jeho osobnosti. Žák ve vzdělávacím procesu je v roli subjektu i objektu vzdělávání. Subjektem je vzhledem k ovlivňování edukátora (například emocemi), objektem z hlediska základního cíle edukace, tedy z hlediska rozvoje jeho osobnosti (Rychtecký & Fialová 1998).

Žák v rámci tělesné výchovy získává vědomě i nevědomě mnoho benefitů. Všechny sporty pozitivně přispívají k fyzickému i mentálnímu rozvoji dítěte. Sporty, provozované nejen v rámci tělesné výchovy, pomáhají učit děti zodpovědnosti a respektovat pravidla. Rovněž podporují rozvoj schopnosti soustředění (Perič et al., 1998).

To, že tělesná výchova je pro žáka velmi důležitá a má přesah i do dalších sfér vzdělávání dokládají například fakta ze Spojených států amerických. Doporučením pro děti a adolescenty od 6 do 17 let je alespoň 60minutová aktivita denně, a to od mírné až po intenzivní fyzickou aktivitu. Za benefity této pravidelné aktivity jsou považovány například zlepšení kardiorespirační zdatnosti, budování silných kostí a svalů, kontrola hmotnosti, snižování příznaků deprese či úzkosti a snižování rizika rozvoje mnoha dalších nežádoucích zdravotních stavů, např. obezity či hypertenze. Mezi další přínosy

patří zjištění, že fyzicky aktivní studenti podávají ve škole lepší výkon, příznivě je ovlivněno také jejich chování a výkon kognitivní. Dětem a dospívajícím by ve školách měla být obecně poskytnuta příležitost účastnit se fyzických aktivit, které jsou vhodné vzhledem k jejich věku, zároveň jsou příjemné a rozmanité (Centers for Disease Control and Prevention, nedat.).

2.3 UČITEL

„Učitelé jsou odborníci pro výchovu a výuku mládeže, nikoli vědci ve smyslu výzkumníků v nejrůznějších oborech“ (Pitřha, 1999). Učitel je zároveň osoba, která provádí edukaci ve škole. Je součástí skupiny pedagogických pracovníků, do které řadíme kromě učitelů například i vychovatele školských zařízení, mistry odborné výchovy či trenéry sportovních škol (Fialová, 2010).

Cílem a posláním učitele je předávání informací svým žákům, a to co nejvhodnější formou. Stejně jako žák se i učitel v průběhu praxe mění a vyvíjí. Jedná se zřejmě o nejdůležitější osobu ovlivňující celkový výsledek vzdělávacího procesu.

Rozsah jeho znalostí nutných k vykonávání této praxe je určen stupněm a typem školy, na které vyučuje. Jak uvádí Pitřha (1999), nejedná se o vědce, učitel nemusí proto disponovat znalostmi na úrovni vědce, ovšem kromě odborných znalostí jím vyučovaných předmětů musí učitel disponovat řadou výchovných a sociálních znalostí, protože by měl být vzorem pro žáky nejen po stránce odborné, ale i po stránce lidské.

2.3.1 Profesní kompetence učitele

Pro učitele je velmi důležité disponovat profesionálními kompetencemi. Pojem profesionální kompetence se rozumí soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů, kterými musí učitel mít, aby byl schopný kvalitního výkonu své profese (Fialová, 2010).

Fialová (2010) uvádí, že profesionální kompetence lze rozdělit do dvou skupin, a to na osobnostní předpoklady a odborné předpoklady. Osobnostními předpoklady se rozumí například tvořivost, vyšší míra zodpovědnosti, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce či vyšší úroveň socializace spojená s porozuměním, empatií a tolerancí. Odborné předpoklady se dle Fialové (2010) vztahují buď ke konkrétnímu, učitelem vyučovanému předmětu, nebo obecně k pedagogické práci učitele. Odbornými předpoklady jsou například vědomosti, dovednosti a postoje učitele (Vašutová, 1998).

2.3.2 Učitel tělesné výchovy

Hrabinec (2017) ve svém díle Tělesná výchova na 2. stupni základní školy rozlišuje dva základní typy učitele tělesné výchovy. Rozděluje pedagogy podle jejich přístupu k učitelství tělesné výchovy.

Pedagog prvního typu chápe svou profesi pouze jako specifické řemeslo, k němuž potřebuje pouhé zvládnutí základní didaktiky a pohybových dovedností, osobní odolnost při práci s dětmi a základní informace o dodržování bezpečnosti. Takový pedagog nemá zájem o širší souvislosti a má malý potenciál k dalšímu osobnímu rozvoji.

Pedagog druhého typu přistupuje ke své práci jako k profesnímu poslání. Kromě předpokladů, které má i pedagog prvního typu, disponuje vyšší odbornou a metodologickou vybaveností, je schopný lepší reflexe své práce a vnímá lépe efektivitu i důsledky jednotlivých pohybových aktivit.

Základní rozdíl je tedy míra ochoty pracovat na sobě samém. Vzhledem k dynamičnosti vývoje osobnosti nelze v učitelské praxi vycházet pouze ze své vlastní zkušenosti. Je třeba se i po dosažení kýženého titulu dále sebevzdělávat, například formou různých seminářů pro učitele, kterých MŠMT, ale i soukromé organizace, pořádají velké množství. Samozřejmě, jak píše Hrabinec (2017), ne všechny teoretické poznatky lze přímo aplikovat do výuky, avšak i tyto poznatky umožňují lépe chápat určité souvislosti, důsledky a východiska daného problému.

2.4 HODNOCENÍ

„Hodnocení žáků je trvalou součástí výchovně vzdělávacího procesu a důležitým prostředkem ke splnění výchovně vzdělávacích cílů školy.“ (Kostková, 1981, s. 156)

Hlavním cílem hodnocení ve škole je poskytnutí zpětné vazby a umožnění komparace výsledků žáka s ostatními. Jedná se o proces soustavného poznávání a posuzování žáka, který hodnotí úroveň rozvoje jeho osobnosti, učební činnosti, aktivity a chování (Fialová, 2010).

2.4.1 Funkce hodnocení

Hodnocení není jednoduchá činnost, zejména pak hodnocení závěrečné, kdy pedagog musí vzít v úvahu především informativní, motivační a výchovnou funkci hodnocení. Hodnocení je v dnešním světě velmi důležitá věc, která má řadu funkcí. Autoři literárních děl však často uvádí různé počty funkcí. Například Velikanič (1973) i Tuček (1966) uvádí pět funkcí, Štefanovič (1988) uvádí funkcí dokonce jedenáct. Nejčastěji se uvádí čtyři hlavní funkce hodnocení, a to funkce informační, motivační, diferenciální a prognostická (Kolář & Šikulová, 2009). Tyto výše zmíněné funkce budou v další části práce podrobněji zmíněny.

INFORMAČNÍ FUNKCE

Hodnocení informuje subjekt hodnocení o výsledcích, kterých v určitém období dosáhl. V takovém případě tedy hovoříme o funkci informativní. Ve většině případů v rámci školy samozřejmě hodnocení neinformuje o dosažených výsledcích pouze studenta, ale i jeho zákonného zástupce (Kolář & Šikulová, 2009).

MOTIVAČNÍ FUNKCE

Motivační funkce je nedílnou součástí každého hodnocení. Jedná se o učitelů velmi často používanou funkci. Hodnocení může žákovi pomoci, tedy pozitivně motivovat, dodat mu sebedůvěru či odvalu. Stejně tak ovšem může hodnocení žákovi i uškodit, demotivovat, snížit sebevědomí či v něm navodit pocit neschopnosti (Franclová, 2013). Ve školách se často setkáváme i s nevyžádaným využitím motivační funkce hodnocení, a to k užití hodnocení jako prostředku ke zlepšení kázně jednotlivých žáků i celé třídy. (Kolář & Šikulová, 2009)

DIFERENCIÁLNÍ FUNKCE

Diferenciální funkce hodnocení může sloužit ve škole například pro rozdělení žáků do výkonnostních skupin. Takového rozdělení je často využíváno například při hodinách výuky cizích jazyků. Jak však uvádí ve své diplomové práci Opravilová (2018), při takovém dělení hrozí riziko sociálního vyčlenění ze skupiny, zejména pak u dětí nižšího věku. I z tohoto důvodu se dnešní didaktika snaží dělení žáků ne příliš prosazovat (Kolář & Šikulová, 2009).

PROGNOSTICKÁ

Funkce prognostická je velmi cenná z toho pohledu, že díky dlouhodobému hodnocení výkonů žáka můžeme s určitou pravděpodobností předpovědět, jak by si mohl vést ve studiu v dalších letech. Důležitost využití hodnocení jako prognostického podkladu na příkladu lze poukázat na žákovi osmé a deváté třídy základní školy. Prognostická funkce může být v tomto případě, kdy se žák rozhoduje nad dalším stupněm školy (např. střední škola), velmi cenná, protože díky jejímu užití se žák v budoucnu může vyhnout nežádoucímu zklamání apod. (Kolář & Šikulová, 2009).

2.4.2 Druhy hodnocení

Existuje mnoho druhů hodnocení žáka. Dle autorů díla Didaktika tělesné výchovy (Plíva & Janouch & Tillinger, 1991) je lze rozdělit v závislosti na různých hlediskách.

a) z hlediska cíle

SUMATIVNÍ HODNOCENÍ

Cílem tohoto typu hodnocení je souhrnný, finální přehled o posuzovaném souboru. Ve škole se typicky jedná o oficiální vyjádření o žakově výkonu. Cílem sumativního hodnocení není žáka průběžně usměrňovat, ale konkrétně ho zařadit či informovat o jeho souhrnném výsledku za delší časový úsek (Slavík, 1999). Typickým sumativním hodnocením je tedy například pololetní nebo závěrečné vysvědčení.

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Formativní hodnocení, méně často také nazývané jako zpětnovazební či pracovní, poskytuje na rozdíl od sumativního hodnocení informaci ve chvíli, kdy se dá výkon nebo činnost ještě zlepšit (Pasch et al., 1998). Formativní hodnocení je ve světě i u nás

často kvitované především díky jeho preventivní funkci. Často bývá i ze strany žáka vnímáno spíše jako pomoc, což může vést i ke zlepšení vztahu mezi žákem a učitelem.

Výhody formativního hodnocení registrují i zahraniční odborníci na vzdělávání. Chng a Lund (2018) se v článku *Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How* publikovaném v odborném časopise *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* věnují formativnímu hodnocení. Uvádí, že formativní hodnocení je zásadní součástí výuky. V článku také popisují mnoho výzkumů, jež dokazují, že tento druh hodnocení přináší mnoho pozitiv nejen pro žáky. Mimo jiné zmiňují, že hlavními dvěma účely tohoto hodnocení je přínos informací žákům o jejich pokroku a přínos informací učitelům, na základě kterých mohou přezkoumat a případně upravit jejich způsob vyučování. Jak si lze povšimnout, dle nadpisu, se článek se věnuje „hodnocení pro učení“ (anglicky *assessment for learning*). Autoři článku vysvětlují, že toto slovní spojení je většinou odborníků (až na výjimky) chápáno jako synonymum pro formativní hodnocení (anglicky *formative assessment*) (Chng & Lund, 2018).

b) z hlediska předmětu porovnání

NORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Při normativním hodnocení je žák posuzován vzhledem k výkonu ostatních žáků. Hodnotí se tedy úroveň žáka vzhledem k normě sledovaného souboru. Norma je typicky průměr sledovaného ukazatele (Fialová, 2010).

Normativní hodnocení bývá nejčastěji využíváno při přijímacích řízeních na střední či vysoké školy. Normativní hodnocení není příliš žádoucí především u žáků nižšího věku, protože hovoříme-li o normě jako o průměrném výkonu, bude vždy polovina žáků označena za „neúspěšné“, což může vést k demotivaci žáků. Normativní hodnocení bývá vzhledem ke své povaze také často označováno jako zkouška relativního výkonu.

KRITERIÁLNÍ HODNOCENÍ

Při kritériálním hodnocení posuzujeme žáka vzhledem k předem vytyčeným kritériím. Žák tedy nebývá porovnáván s ostatními, ale s kritériem úspěchu (Fialová, 2010). Kritériální hodnocení bývá často požíváno například při písemných pracích ve škole, kdy žák musí z písemné práce dosáhnout určitého počtu bodů, aby byl považován za úspěšného. Kritériální hodnocení bývá vzhledem ke své povaze také často označováno jako zkouška absolutního výkonu.

c) z hlediska subjektů hodnocení

EXTERNÍ HODNOCENÍ

Znamená hodnocení subjektem, který se přímo nepodílí na výuce, ale je ve vztahu vzhledem k objektu hodnocení takovém, že proces vzdělávání hodnoceného může ovlivnit. Na příkladu žáka to může být například rodič, ředitel školy nebo instituce podílející se na tvorbě RVP apod. (Fialová, 2010).

INTERNÍ HODNOCENÍ

Jedná se o hodnocení subjektem, který se přímo účastní výuky. Ve většině případů se tedy jedná o učitele. Do interního hodnocení se však zahrnuje i sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáky (Fialová, 2010).

2.4.3 Kritéria závěrečného hodnocení v tělesné výchově

Všeobecně můžeme říci, že mezi nejdůležitější věci při jakémkoliv hodnocení patří zejména objektivita a jasně nastavená kritéria. Kritéria by měla být utvořena na základě očekávaných výsledků, kterých by měl hodnotící se subjekt dosáhnout.

V rámci závěrečného hodnocení ve škole by měla být kritéria stanovena vzhledem k očekávaným výstupům Školního vzdělávacího programu. V běžné praxi však pedagog užívá více kritérií, která musí aplikovat právě na očekávané výstupy ŠVP. Mezi nejčastěji používaná kritéria při závěrečném hodnocení v tělesné výchově patří výkonnost, individuální zlepšení, aktivita (snaha) a znalost teorie a sportovních pravidel.

Každý pedagog ovšem přikládá různým kritériím různou váhu. Ve výzkumu Holasové (2019) je uvedeno, že největší váhu pedagogové přikládají aktivitě (snaze) při hodině. Druhým nejdůležitějším kritériem je dle jejího výzkumu individuální zlepšení. Z výše zmíněných nejčastěji používaných kritérií následuje výkonnost (a plnění limitů) a nejmenší důraz kladou pedagogové na teoretické znalosti. Holasová ve svém dotazníku užila více kritérií než čtyři výše zmíněná. Další kritéria, která použila, byla technická úroveň vybraných dovedností, zapojení do organizace a řízení hodiny, absence v hodinách a omlouvání z hodin, účast na školních a sportovních akcích. Dle mého názoru jsou však tato kritéria pouze kategoriemi v již zmíněných čtyřech hlavních kritériích. Myslím si, že zejména kritérium technická úroveň vybraných

dovedností se dá považovat za kategorii v kritériu výkonnost. Teoretickou správnost mé myšlenky potvrzuje i fakt, že průměrná hodnota vah těchto dvou kritérií byla téměř stejná (2,79 a 2,75). Zbývající tři kritéria by se taktéž zřejmě dala zařadit pod jednotné kritérium snaha.

S výsledky studie Holasové se shodují i výsledky Nálezkové (2019), která rovněž sbírala data pro diplomovou práci. Nálezková porovnávala kritéria u učitelů s různou délkou praxe. Pokud bychom však nehleděli na délku praxe a sečetli výsledky všech skupin, vyjdou nám podobné výsledky jako u Holasové. Nálezková se s Holasovou shoduje, že největší váhu přikládají pedagogové aktivitě (snaze). Následuje individuální zlepšení, výkon a teoretické znalosti. Ve studii můžeme kromě čtyř hlavních kritérií nalézt i kritérium připravenost na výuku.

Kritériím při závěrečném hodnocení tělesné výchovy se zabývá i práce Šenkové z roku 2016. Autorka vytvořila celkem deset různých kritérií. Z výsledků její práce taktéž vyplývá, že největší důraz kladou učitelé na snahu (aktivitu, přístup k výuce) a poté na individuální zlepšení.

Diplomová práce Šafaříkové z roku 2017 se opět zabývá tímto tématem. Autorka vytvořila deset různých kritérií. Z výsledků její studie je opět patrné, že i učitelé na prvním stupni (diplomová práce je zaměřena na učitele prvního stupně) opět upřednostňují aktivitu (snahu) a individuální zlepšení před výkonem a teoretickými znalostmi.

Otázkou na téma kritéria tělesné výchovy se zabýval i článek z odborného časopisu ze Spojených států amerických Journal of Physical Education, Recreation & Dance. Dotazováni byli nejenom učitelé, ale zejména studenti pedagogiky. Jedna ze studentek učitelství například uvádí názor, že toto hodnocení by nemělo být zaměřeno na výkon. Zároveň však tvrdí, že hodnocení by mělo poukazovat nejen na jejich aktivitu, ale i zdatnost. Další ze studentů zmiňuje důležitost kritéria zlepšení. Doporučuje zavést pre-testy a post-testy, které by ukázaly, jak moc se žák během pololetí zlepšil. Na základě výsledků pre-testů a post-testů by se poté dalo objektivně hodnotit zlepšení daného žáka. Závěrem jeden ze studentů shrnuje, že primárně by mělo hodnocení TV sloužit k určení míry zlepšení v dané dovednosti (s ohledem na individuální level) a k ohodnocení participace žáka při hodinách TV (Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 2014).

Ze zjištěných informací můžeme vyvodit, že učitelé tělesné výchovy všeobecně přikládají největší váhu aktivitě a snaze. Důležitým kritériem je i individuální zlepšení, kterému pedagogové přikládají větší váhu než výkonnosti. Dle autora této práce se jedná o správné a očekávané seřazení důležitosti kritérií. Víme, že každý jedinec má vrozené, které lze rozvíjet pouze do určité míry. Pokud by pedagog hodnotil pouze výkon, mohlo by se stát, že i jedinec sebevíce se snažící by z tělesné výchovy neprospíval s dobrými známkami, což by mohlo vést k demotivaci jedince. Je důležité si uvědomit, že výkon v rámci tělesné výchovy se dá ovlivnit pouze částečně, zatím co aktivita a snaha mnohem více.

2.4.4 Způsoby závěrečného hodnocení

„Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen "klasifikace"), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“ (zákon č. 561/2004 Sb.).

Jak je dle výše uvedené citace Školského zákona patrné, závěrečné hodnocení je možné vyjádřit i jinými způsoby než klasifikačním stupněm. V naprosté většině škol je však klasifikační stupeň upřednostněn (Čapek, 2010).

V následujících dvou podkapitolách si popíšeme jednotlivé způsoby závěrečného hodnocení. Budou rovněž rozebrány jejich výhody a nevýhody.

2.4.4.1 Klasifikační stupeň

„Cílem klasifikace je nejen vyjádřit daným stupněm dovednosti a návyky, které si žáci osvojili, ale i podnícení zájmu o daný předmět.“ (Kostková et al., 1981, s. 156).

V České republice je na základních a středních školách používán pětistupňový klasifikační systém. Na prvním stupni základních škol jsou žáci hodnoceni číslovkou, zatímco na druhém stupni a středních školách jsou žáci hodnoceni slovními výrazy. Slovní výraz je vždy ekvivalentem pro daný klasifikační stupeň. Klasifikace má oproti slovnímu hodnocení řadu výhod i řadu nevýhod. Vždy však záleží na úhlu pohledu, který se může u jednotlivých osob lišit. Níže jsou uvedeny nejčastěji se opakující výhody a nevýhody klasifikace

Klasifikační stupeň	Slovní výraz
1	výborný
2	chvalitebný
3	dobrý
4	dostatečný
5	nedostatečný

Tabulka č. 1.: Klasifikační stupně a ekvivalentní slovní výrazy

VÝHODY A NEVÝHODY HODNOCENÍ KLASIFIKAČNÍM STUPNĚM

Výhody

- Časová nenáročnost – pro pedagoga se jedná z hlediska času o velmi jednoduchou věc.
- Transparentnost (srozumitelnost) – každý žák či rodič ví, jak si představit výsledek práce žáka, který má na vysvědčení určitý klasifikační stupeň.

Nevýhody

- Malá škála – rozdíly mezi žáky jsou mnohdy mnohem větší, než aby se daly vyjádřit na pětistupňové škále.
- Přílišná stručnost – klasifikace shrnuje mnoho dílčích úkolů a aspektů promítajících se do hodnocení do jednoho klasifikačního stupně.
- Nepostihuje žáka v procesu – výsledný klasifikační stupeň nenese žádnou informaci o vývoji žáka v průběhu pololetí.

Pozn.: Výše vypsané výhody a nevýhody klasifikace byly autorem této práce vybrány na základě informací z odborné literatury (Kolář & Šikulová, 2009), na základě výzkumu Lonské (2011) a na základě běžných informací a rozhovorů autora s učiteli základních škol.

2.4.4.2 Slovní hodnocení

Ačkoliv v případě slovního hodnocení má pedagog větší „volnost“, tak samozřejmě i slovní hodnocení má určitá pravidla. Ze zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) vyplývá, že při užití slovního hodnocení musí být naprosto zřejmá dosažená úroveň vzdělávání žáka, kterou dosáhl vzhledem k osnovám a očekávaným výstupům uvedeným ve Školním vzdělávacím programu. Učitel, který dané slovní hodnocení vytvořil, musí být taktéž schopný převést slovní hodnocení na klasifikační stupeň z důvodu případného přestupu žáka na školu, kde je k hodnocení užíván klasifikační stupeň, či z důvodu případného přijímacího řízení na střední školu apod. (zákon č. 561/2004 Sb.).

Stejně jako klasifikace, i slovní hodnocení má řadu výhod a nevýhod. Nejčastěji opakující se výhody a nevýhody jsou uvedeny níže.

VÝHODY A NEVÝHODY SLOVNÍHO HODNOCENÍ

Výhody

- Možnost lepšího vystižení konkrétních nedostatků žáka – lze konkrétně popsat nedostatky žáka, na kterých by měl v budoucnu zapracovat.
- Motivace – žáka lze v hodnocení správnou frází namotivovat do dalších let vzdělání i osobního života.
- Podrobnost – lze konkrétně popsat jednotlivá kritéria hodnocení, ve kterých žák uspěl nebo naopak neuspěl.

Nevýhody

- Možnost špatné interpretace slovního hodnocení – špatná volba slov či špatná formulace vět může vést k desinterpretaci slovního hodnocení.
- Svádí k hodnocení pozitiv – pedagog může chtít žáka více motivovat, což může vést k přílišnému hodnocení pozitiv a vynechání negativ za účelem nedemotivovat žáka.
- Časová náročnost – pro pedagoga je časově mnohem náročnější sepsat slovní hodnocení než napsat příslušný klasifikační stupeň.

- Formulační náročnost – slovní hodnocení je velmi náročné na formulace i čas, je třeba se také vyvarovat subjektivním názorům.

Pozn.: Výhody a nevýhody byly autorem vybrány na základě jejich četnosti v odborné literatuře (Košťálová, 2007; Kašová et al., 1995), na základě výsledků dotazníku v diplomové práci Hodnocení a klasifikace ve školní TV, studentky UK FTVS, Julie Lonské (2011) a na základě běžných rozhovorů autora s učiteli základních škol.

2.5 SOUČASNÉ POSTOJE K HODNOCENÍ VÝCHOV ODBORNÍKŮ I LAICKÉ VEŘEJNOSTI

Toto podkapitola se zaměřuje na postoje k hodnocení výchov vybraných odborníků školního vzdělávání. Součástí podkapitoly je také rozbor internetových diskusí odborníků i širší veřejnosti. Vzhledem k tomu, že se jedná o téma aktuální, není tato část práce založena na poznatcích odborné literatury, nýbrž na informacích získaných z různých více i méně seriálních webových portálů.

O tématu hodnocení výchov se minimálně mezi pedagogy hovoří jistě již delší dobu. K intenzivnější diskusi tohoto tématu ve společnosti přispěl otevřený dopis vysokoškolského pedagoga, avšak v tomto případě hlavně otce, pana Petera Chvojky, určený Václavu Klausovi mladšímu. Hlavním podnětem k napsání otevřeného dopisu byla dlouhodobá nespokojenost se školským systémem, pomyslnou třešničkou na dortu pak klasifikace výkresu žákyně čtvrté třídy klasifikačním stupněm 4.

Konference pod záštitou EDUin

V návaznosti na otevřený dopis pana Chvojky, proběhla menší konference pod záštitou obecně prospěšné společnosti působící v oblasti vzdělávání EDUin. Diskutovaným tématem konference bylo hodnocení výchov. Zúčastnili se mimo jiné i odborníci výchov působící na různých univerzitách, mezi nimiž byli například i PhDr. Kamil Kotlík, Ph.D. z Katedry pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, PaedDr. Jan Prchal z Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D. z Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Doktor Kotlík na konferenci vyslovuje myšlenku, že hodnotit žáky v tělesné výchově na prvním stupni základní školy by pedagogové měli, ne však klasifikovat formou sumativního hodnocení. Zdůrazňuje také tvarovatelnost žáků prvního stupně, konkrétně dětí ve věku 8–10 let. Říká, že v tomto věku je nejdůležitější správně uchopit tvarování dětí. Rovněž sdílí názor, že celý život jedince provází to, jak byla formována jeho láska ke sportu, zdravému pohybu a k jeho tělu na základní škole. Ze slov na konci první části jeho výstupu vyplývá, že na druhém stupni, případně na střední škole, nevnímá klasifikaci tělesné výchovy jako problém.

Doktor Prchal je názoru, že výchovy by se hodnotit měly, ne však sumativně klasifikačním stupněm. Dle jeho názoru je výchova proces, který je velmi dlouhodobý a projevuje se až v delším časovém měřítku. Rovněž zastává názor, že všeobecně ve výchovných předmětech by pedagog měl v maximální možné míře zohlednit individuální dispozice žáka. Ve svém shrnutí říká, že hodnotit by se mělo v maximální možné míře formativně, individuálně normovaně a autonomně. Myšlenku autonomního hodnocení s ním sdílí i doktor Kotlík.

Konference se rovněž zúčastnila i paní Magadaléna Westman, lektorka výtvarné tvorby pro dospělé. Westman hovoří především o výtvarné výchově. Zastává názor, že ve výtvarné výchově by se rozhodně neměla hodnotit minimálně část praktická, protože by na základních školách měla sloužit především k rozvoji kreativity

Všeobecně můžeme říci, že všichni účastníci se shodují, že klasifikace výchov není vhodná pro hodnocení výchov. Dále většina účastníků prezentuje stejný názor, a to, že vhodné je hodnotit formativně. Všichni účastníci sdílí názor, že cílem hodnocení by nemělo být známkování, ale poskytnutí zpětné vazby (EDUin, 7.3.2019).

Anketa na iDNES.cz

V návaznosti na výše zmíněný otevřený dopis pana Chvojky a konferenci pořádanou pod záštitou společnosti EDUin, byl na Idnes.cz publikovaný článek *Pětky z kreslení ničí kreativitu, známkování vadí části rodičů i učitelů*. Součástí článku byla anketa, ve které čtenáři hlasovali, zda by se dle jejich názoru mělo nebo nemělo zrušit známkování u předmětů tělesná, výtvarná a hudební výchova. Do ankety se zapojilo 3777 čtenářů, přičemž 23,6 % hlasovalo pro to, že by se zmíněné předměty známkovat měly a 76,4 % hlasovalo pro zrušení klasifikace. Minimálně z výsledků této ankety se nám tedy postoj širší veřejnosti ke klasifikaci tělesné, výtvarné a hudební výchovy jeví jako negativní (iDNES.cz, 31.1.2019).

Anketa na TN.cz

Zajímavý výsledek přinesla anketa u ne příliš odborného článku *Známky z tělocviku: Motivují děti, nebo vyvolávají strach ze sportu?* na webových stránkách televize Nova. V anketě „Myslíte si, že známkování tělocviku je přínosné?“ hlasovalo 7 446 lidí. Pro možnost „Ano, motivuje děti ve sportu“ hlasovalo pouhých 21,9 % respondentů, zatím

co pro možnost „Ne, vyvolává v nich strach a odpor ke sportu“ jich hlasovalo 78,1 %. (TN.cz, 14.1.2017)

Doc. Radvanský pro iDNES.cz

Názor docenta, který se věnuje oblasti dětského tělovýchovného lékařství je naprosto jednoznačný: *"Klasifikaci z tělocviku bych jednoznačně zrušil. Jsem každopádně pro maximálně slovní hodnocení v tomto předmětu, a to podle toho, jak se žák snaží vzhledem ke svým možnostem."*. Stejně jako doktor Kotlík míní, že úkolem tělesné výchovy na základní škole by nemělo být známkovat dovednosti, ale naučit je kladnému vztahu k aktivnímu pohybu. V závěru rozhovoru také uvádí velmi zajímavou myšlenku, že obdobně jako je například v českém jazyce brán ohled na dyslektiku, měl by se v tělesné výchově brát ohled na menší sportovní nadanost (iDNES.cz, 18.4.2012).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Tato část práce se zaměřuje na provedení průzkum k tématům vymezeným v teoretické části. Nejdříve popisujeme cíle průzkumu a otázky, na které jsme se zaměřili, dále popisujeme použité metody a sběr dat, výzkumný soubor, analýzu dat, etiku průzkumu, uvádíme výsledky, diskuzi a závěr práce.

3.1 CÍLE PRÁCE

Záměrem výzkumného šetření bylo získání informací o užívaných kritériích v závěrečném hodnocení v tělesné výchově (TV) na základních školách (ZŠ) a o postojích ke způsobům závěrečného hodnocení. Obě témata jsme cílili na učitele, kteří TV na ZŠ vyučují.

Cíle práce:

- Získat informace o preferencích **kritérií** v závěrečném hodnocení TV učiteli na ZŠ a tyto informace porovnat.
- Získat informace o preferencích **způsobů** závěrečného hodnocení TV učiteli na ZŠ a tyto informace porovnat.

Konkrétně se pokusíme odpovědět na následující otázky (veškeré otázky se vztahují k závěrečnému hodnocení):

1. Jaké jsou váhy kritérií při závěrečném hodnocení TV na ZŠ?
2. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi muži a ženami?
3. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi pedagogy vyučujícím na prvním a druhém stupni ZŠ?
4. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi pedagogy vyučujícími na klasických a alternativních ZŠ?
5. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi skupinami pedagogů s různou délkou praxe?
6. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi pedagogy aprobovaných a neaprobovaných pro výuku TV?
7. Jaký způsob hodnocení učitelé TV upřednostňují?
8. Liší se preference způsobu hodnocení mezi pedagogy mužského a ženského pohlaví?
9. Liší se preference způsobu hodnocení mezi pedagogy prvního a druhého stupně ZŠ?
10. Liší se u pedagogů jimi preferované způsoby hodnocení od aktuálně používaného?

3.2 POUŽITÉ METODY A SBĚR DAT

Průzkum v této práci je kvantitativní povahy. Využili jsme **dotazníkové šetření**, dotazník byl vytvořen autorem práce. Dotazník měl v úvodní instrukci všechny důležité údaje o průzkumu, tato instrukce je součástí přílohy č. 2. Samotný dotazník měl 3 části – **v první části** jsme se tázali na sociodemografické a profesní údaje respondentů (pohlaví; věk; aprobace; délka učitelské praxe; stupeň ZŠ, na kterém dotyčný učí; typ školy, na kterém dotyčný učí; způsob hodnocení TV, který je aktuálně školou využíván). **Druhá část** obsahovala tabulku, ve které měli respondenti pomocí procent určit, jaké váhy přiřkládají jednotlivým kritériím při hodnocení TV. Na základě odborné literatury a rešerše závěrečných bakalářských a diplomových prací na toto téma, jsme vybrali 4 kritéria, která si myslíme, že jsou pro hodnocení TV stěžejní. Jedná se o následující kritéria:

- **Kritérium snaha**

Pojmem snaha rozumíme úsilí něčeho dosáhnout. Žák, který se snaží by měl tedy vynakládat maximální úsilí k tomu, aby dosáhl daného cíle. (Součástí dotazníku bylo ke kritériu snaha i následující upřesnění: „*Kritériem snaha je myšleno nejen snažení se podat maximální výkon, ale i aktivita při hodině či pomoc při řízení hodiny atp.*“).

- **Kritérium zlepšení**

Zlepšení, někdy nahrazováno synonymem progres (z anglického slova *progress*), je změna, kdy se něco stává lepším. V případě žáka tělesné výchovy tak rozumíme slovem zlepšení dosažení lepšího výkonu v nějaké dovednostní nebo výkonnostní aktivitě, než kterého dosáhl v minulosti.

- **Kritérium výkonnost**

Pojmy výkonnost, sportovní výkon nebo sportovní výkonnost, mají v odborné literatuře mnoho definicí. V učitelské praxi na základních školách však rozumíme pojmem výkonnost schopnost plnění předem určitých limitů, například časových či technických dovedností.

- Kritérium teoretické znalosti

Teoretickými znalostmi v oblasti tělesné výchovy rozumíme například znalosti sportovních pravidel, znalosti gymnastickému názvosloví, znalosti účinku jednotlivých pohybových aktivit na organismus apod.

Poslední, *třetí část* dotazníku, byla zaměřena na preference k hodnocení TV. Tato část obsahovala 8 tvrzení, na které měli respondenti odpovídat 4 možnými odpověďmi: nesouhlasím, spíše nesouhlasím, spíše souhlasím, souhlasím. Otázky byly formulovány tak, aby na ně šlo vždy odpovědět právě jednou možností. Respondent musel odpovědět na všechny otázky, jinak by nemohl v dotazníku dále pokračovat. Tvrzení byla zaměřena na klasifikaci a slovní hodnocení. Dotazník končil poděkováním a možností kontaktovat autora práce.

Pro **sběr dat** jsme využili internetovou platformu *Google Forms*. Sběr dat prostřednictvím internetu nám poskytl několik výhod, především možnost získat respondenty z různých oblastí ČR, pohodlnější způsob vyplňování pro respondenty a také jsme ocenili rychlost sběru dat. Jelikož bylo nutné získat souhlasy s výzkumem ředitelů ZŠ, jejichž učitelé se na výzkumu participovali, autor práce kontaktoval vybrané ředitele ZŠ se žádostí o výzkum a o sdílení dotazníku učitelům TV těchto škol. Data byla sbírána od ledna 2020 do března 2020.

3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný vzorek byl získán na základě dostupnosti a dobrovolnosti. Jak je již zmíněno výše – kontaktovali jsme vybrané ředitele ZŠ se žádostí o výzkum. Vzhledem k náročnosti získání souhlasů ředitelů škol s participací na výzkumu bylo osloveno téměř 200 ředitelů základních škol, z nichž nás zpětně kontaktovalo pouhých 16, z toho 14 s kladnou odpovědí. Výzkumný vzorek je nicméně reprezentován pedagogy pracujícími na státních i soukromých školách a zastoupeny jsou školy napříč celou Českou republikou.

Výzkumný soubor je tvořen **63 pedagogy** základních škol. Poměr informací obdržených od mužů a žen dotazníku je téměř vyrovnaný, dotazník vyplnilo 34 žen a 29 mužů.

Věkové rozpětí respondentů je velice široké, což nám dává možnost porovnávat jednotlivé věkové skupiny. Nejmladšímu respondentovi bylo v době, kdy dotazník vyplnil 23 let, nejstaršímu 65 let. Věkový průměr mužů, který činí 39,1 let je lehce nižší než věkový průměr žen, který je 41,9 let. Celkový věkový průměr zkoumaného vzorku je 41,6 let. Tato data a věkové rozdíly mezi muži a ženami nápadně kopírují průměrný věk obyvatel České republiky. Podle informací Českého statistického úřadu je průměrný věk obyvatele České republiky 42,2 let. Odpovídá i to, že věkový průměr žen v ČR je o několik málo jednotek vyšší než věkový průměr mužů.

Průměrná **délka praxe** ve školství u probandů je 15,1 let. I v průměrné délce praxe je patrný rozdíl mezi muži a ženami. Průměrná délka praxe u ženy je téměř o 3,5 roku delší než u muže. Tento fakt bude s největší pravděpodobností nejvíce ovlivněn právě touto skutečností, že průměrný věk žen v našem výzkumném vzorku je vyšší než průměrný věk mužů.

Podarilo se nám dosáhnout ekvivalence skupin, co se týče počtu pedagogů **prvního stupně a druhého stupně ZŠ**. Konkrétněji, počet respondentů pracujících na prvním stupni je dvacet osm, počet respondentů pracujících na druhém stupni je dvacet devět. Šest respondentů je pedagogem prvního i druhého stupně zároveň. Z našeho vzorku pracují prvním stupni více ženy, kterých je dvacet dva, zatím co mužů dvanáct. Polovina mužů pracuje na prvním i druhém stupni zároveň. Ženy vyučující na prvním i druhém stupni zároveň jsou pouze dvě.

Pro výzkum jsou také velmi cenná data od pedagogů z **alternativních škol**. Součástí našeho výzkumného souboru je 10 pedagogů vyučujících na alternativních školách a 53 pedagogů vyučujících na **klasických školách**. Součástí výzkumu jsou dvě Montessori školy a jedna škola Waldorfská. Ve výzkumném vzorku participují taktéž učitelé ze základní školy se sportovním zaměřením.

Přínosné je také fakt, že se nám dostalo odpovědí i od respondentů, kteří na škole neužívají k závěrečnému hodnocení klasifikaci, jako je tomu ve většině případů. Z výčtu odpovědí v dotazníku je patrné, že minimálně tři školy užívají slovní hodnocení, jedna škola pak kombinaci slovního hodnocení a klasifikace.

Zajímavé jsou získané informace týkající se **aprobačních oborů** pedagogů. U učitelů druhého stupně, kdy jsou učitelé aprobováni na konkrétní předměty jsme získali následující informace: nejčastějším druhým aprobačním předmětem u učitelů tělesné výchovy je zeměpis. Celkem deset učitelů z našeho vzorku je mimo tělesnou výchovu aprobováno k výuce zeměpisu. Oblíbenou aprobační variantou je zřejmě i tělesná výchova – občanská výchova. Dalšími nejčastějšími druhými aprobačními předměty u pedagogů z našeho výzkumného vzorku jsou: přírodověda, anglický jazyk a informační (výpočetní) technika. Negativním zjištěním je, že šest z třiceti pěti pedagogů vyučujících na základní škole tělesnou výchovu na druhém stupni není aprobovaných pro výuku tělesné výchovy.

3.4 ANALÝZA DAT

Elektronické šíření dotazníku nám ulehčilo práci i co se týče statistického zpracování. Jelikož byly dotazníky šířeny pomocí programu *Google Forms*, nebylo třeba data do programu *Excel* ručně přepisovat, stačilo je importovat. Některá data pak však musela být ručně upravena.

K analýze dat získaných pomocí našeho dotazníkového šetření bylo využito zejména výše zmiňovaného programu *Excel*. Užity byly funkce pro zpracování deskriptivní statistikou, například funkce průměr, četnost, suma, kontingenční tabulka. Z odpovědí v dotazníku byly zjištěny četnosti, které jsou ve většině případů vyjádřeny v naší práci procentuálně. Grafy a tabulky, které tato práce obsahuje, byly vytvořeny také v *Excelu*. Vzhledem k tomu, že někteří probandi v otázce „Jakou váhu přikládáte těmto kritériím při závěrečném hodnocení žáků?“ udělali chybu a součet procent u kritérií přesahoval nebo nedosahoval sta procent, byly jejich odpovědi přepočítány pomocí jednoduchého vzorečku: $a = a / (a + b + c + d)$ a následně vyjádřeny v procentech. Více o problematice této dotazníkové otázky je uvedeno v kapitole 3.7 Diskuze.

3.5 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

V každé kvalifikační práci je nutné hledět na etické hledisko. Pokud provádíme výzkum na lidech, řídíme se konkrétními etickými principy. V této práci klademe důraz především na dobrovolnost zapojení do výzkumu, souhlas s výzkumem, důvěrnost získaných informací, anonymitu, ochranu osobních údajů a věnujeme se také případnému střetu zájmů.

Žádost o výzkum byla nejprve zaslána jednotlivým ředitelům základních škol. Ředitelé, kteří souhlasili s výzkumem na jejich škole, vždy vyplnili souhlasy s výzkumem a poté nabídli svým zaměstnancům se výzkumu účastnit. Zapojení do výzkumu bylo tedy dobrovolné. Byla zajištěna anonymita respondentů a v práci neuvádíme ani názvy jednotlivých zapojených škol. U respondentů jsme v rámci osobních údajů zjišťovali pouze věk a pohlaví. Respondentům byl znám účel výzkumu.

Informace o výzkumníkovi, podstatě výzkumu, dobrovolnosti a anonymitě výzkumu spolu se souhlasem k výzkumu a souhlasem zpracováním dat byly součástí úvodní instrukce dotazníku. Vyplněním dotazníku tedy respondenti souhlasili s výše uvedeným. Získaná data jsou k dispozici pouze autorovi této práce, a to v bezpečné zaheslované formě na PC. Data jsou zpracována ve výsledkové části práce v anonymní podobě. Co se týče oblasti střetu zájmů, autor práce je zaměstnaný v základní škole, nicméně nevyužil tohoto postavení ke sběru dat a zaměstnance školy tedy neoslovil. U žádné ze zapojených škol tedy nedošlo ke střetu zájmů. Za účast na výzkumu nebyla poskytována odměna.

Na konci dotazníku měli respondenti možnost se vyjádřit k čemukoliv by chtěli, zároveň byl poskytnut kontakt na autora práce, pokud by respondenti chtěli více informací o výzkumu a podobně.

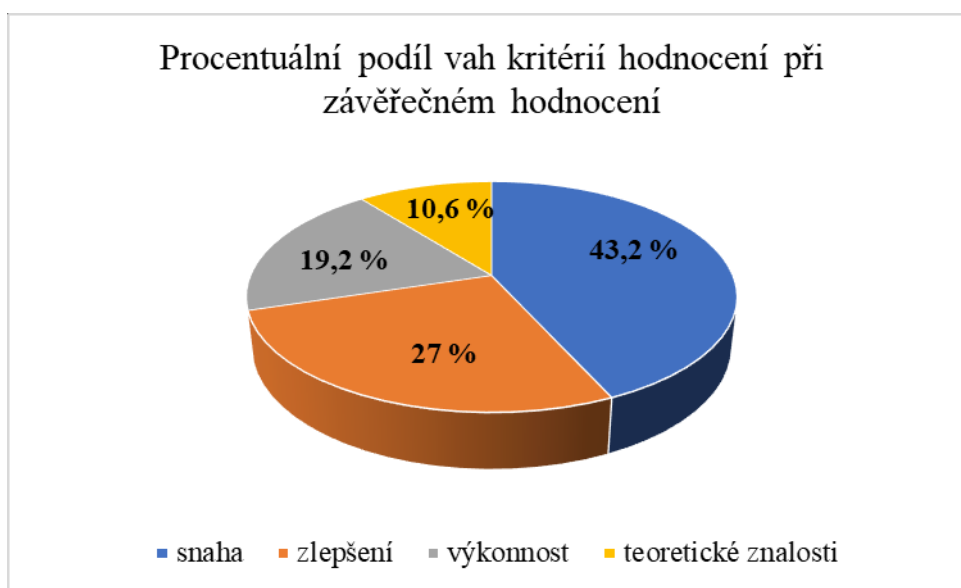
3.6 VÝSLEDKY

V kapitole výsledky uvádíme odpovědi na konkrétní otázky, které jsme si kladli.

3.6.1 Výsledky – váhy kritérií při hodnocení TV na ZŠ

Tato výsledková část obsahuje výsledky otázek týkajících se vah kritérií při hodnocení TV učiteli vyučujícími TV na ZŠ.

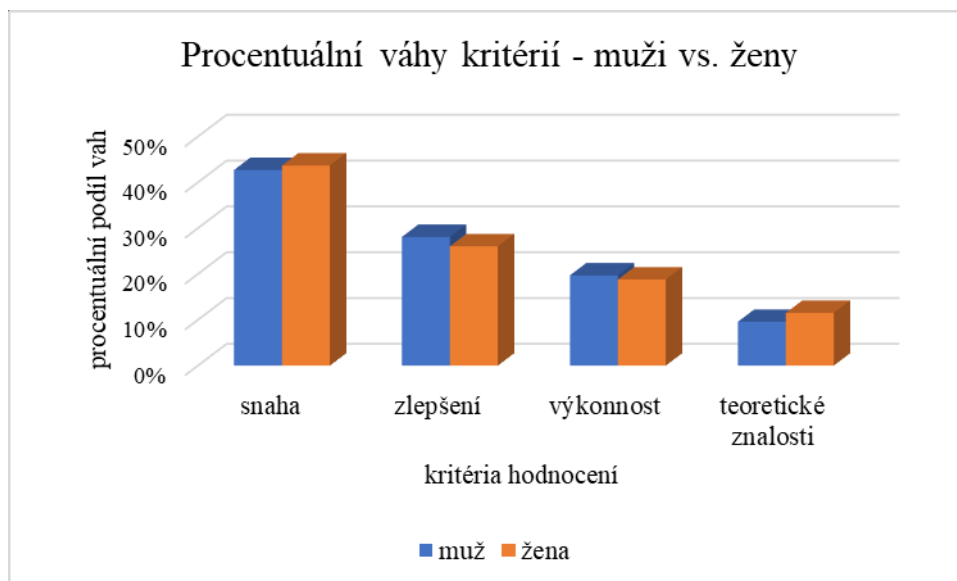
1. Jaké jsou váhy kritérií při závěrečném hodnocení TV na ZŠ?



Graf č.1: Procentuální podíl vah kritérií hodnocení při závěrečném hodnocení

Pedagogové našeho výzkumného vzorku přikládají nejvyšší váhu kritériu snaha. Toto kritérium bylo s četností 50 hlasů z 63 možných nejčastěji vybíráno jako nejdůležitější (z toho 12krát označeno shodně s jiným kritériem jako nejdůležitější), přičemž dle získaných dat tvoří v průměru 43,2 % výsledné známky závěrečného hodnocení. Jako velmi důležité bylo označeno i kritérium zlepšení, jemuž při závěrečném hodnocení učitelé tělesné výchovy přikládají 27% váhu. Osmnáct pedagogů považuje zlepšení za nejdůležitější kritérium (z toho 10 pedagogů považuje za nejdůležitější kritéria vícero kritérií). Výkonosti pedagogové přikládají váhu 19,2 % a teoretickým znalostem 10,6 %. Deset pedagogů považuje za nejdůležitější kritérium právě výkonost cvičenců (z toho 6 pedagogů hodnotí za nejdůležitější kritéria více kritérií). Dva pedagogové považují teoretické znalosti z tělesné výchovy jako nejdůležitější kritérium (z toho jeden pedagog považuje za nejdůležitější kritéria více kritérií).

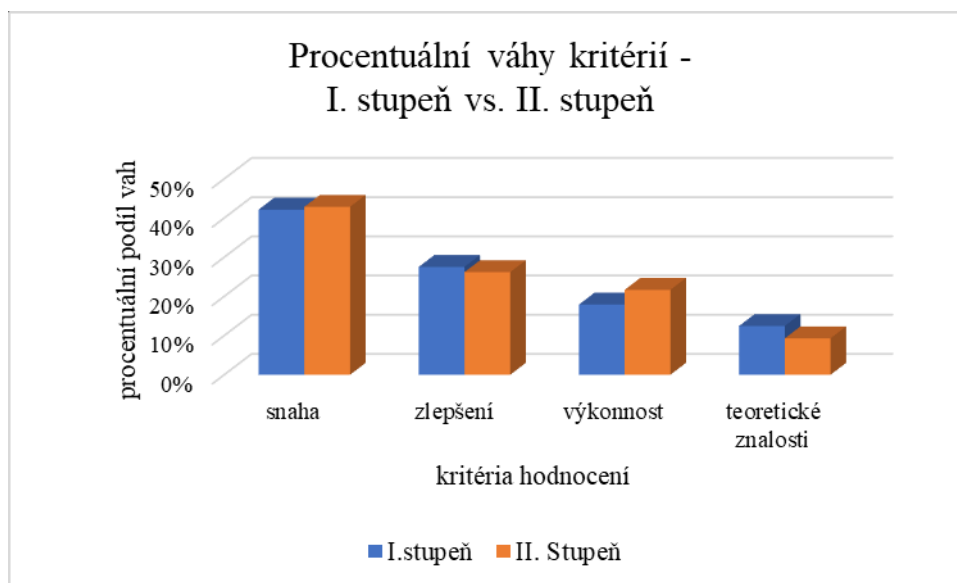
2. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi muži a ženami?



Graf č. 2: Procentuální váhy kritérií – muži vs. ženy

Jak lze vidět na grafu č.2, rozdíly mezi váhami jednotlivých kritérií u mužů a žen jsou minimální. Na základě výsledků našeho dotazníkového šíření můžeme tedy říci, že muži i ženy při hodnocení užívají téměř stejných hodnot kritérií. Tato skutečnost je žáky i veřejností určitě kvitována, protože sjednocená pravidla a požadavky bezpochyby jsou žádoucí.

3. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi pedagogy vyučujícím na prvním a druhém stupni ZŠ?



Graf č. 3: Procentuální váhy kritérií – I. stupeň vs. II. stupeň ZŠ

Graf č.3 znázorňuje váhy kritérií u učitelů prvního a druhého stupně zvláště. Preference jednotlivých kritérií jsou opět téměř totožné. Drobný rozdíl jsme zaznamenali u kritérií výkonnost a teoretické znalosti. Podle výsledků našeho dotazníkového šetření kladou učitelé prvního stupně větší důraz na teoretické znalosti než učitelé druhého stupně. Naopak oproti učitelům druhého stupně přikládají menší hodnotu výkonnosti.

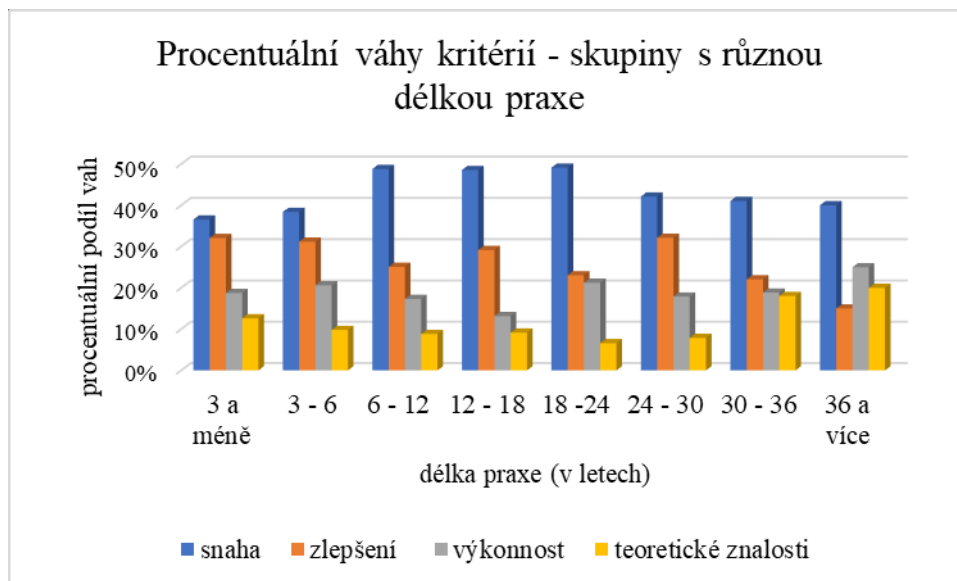
4. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi pedagogy vyučujícími na klasických a alternativních ZŠ?



Graf č. 4: Procentuální váhy kritérií – klasická škola vs. alternativní škola

Graf. č.4 znázorňuje preference procentuálních vah kritérií u pedagogů vyučujících na klasických školách a u pedagogů vyučujících na alternativních školách. Pedagogové alternativních škol kladou největší důraz na snahu a zlepšení. Minimální důraz pak kladou na výkonnost a teoretické znalosti svých žáků. Ačkoliv posloupnost kritérií je u pedagogů klasických škol stejná jako u pedagogů alternativních škol, váhy jednotlivých kritérií jsou u nich rozloženy rovnoměrněji. Pedagogové klasických škol kladou oproti pedagogům alternativních škol mnohem větší důraz na výkonnost a teoretické znalosti.

5. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi skupinami pedagogů s různou délkou praxe?

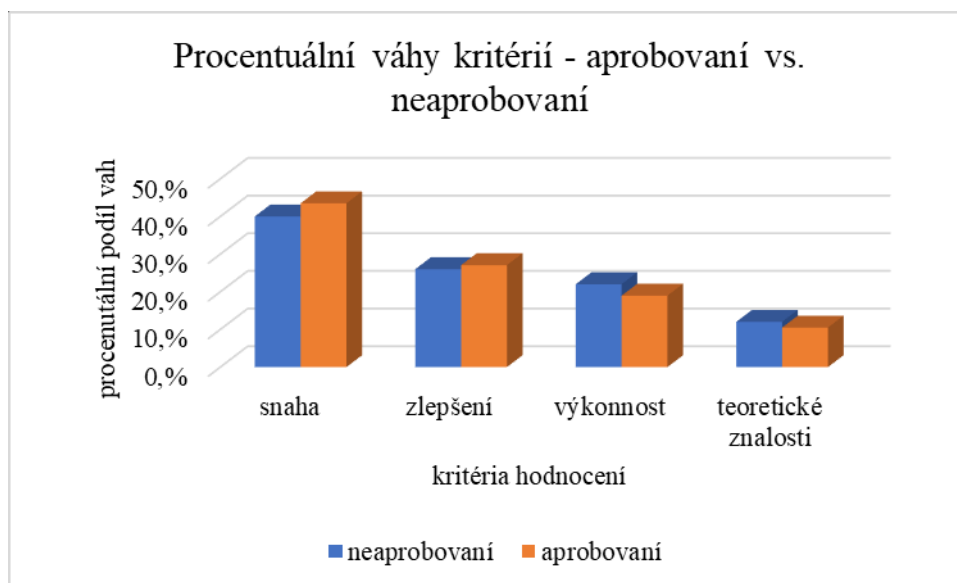


Graf č. 5: Procentuální váha kritérií – skupiny s různou délkou praxe

Pozn.: Ke stanovení počtu tříd (intervalů) bylo využito Sturgesova pravidla. Na základě výpočtů podle vzorce jsme tedy původně vytvořili 7 intervalů, do kterých jsme zařadili pedagogy s příslušnou délkou praxe. Vzhledem k tomu, že v prvním intervalu (délka praxe do 6 let) byla četnost pedagogů oproti ostatním intervalům velmi vysoká, rozhodli jsme se pro rozdělení tohoto intervalu na intervaly dva. (viz. graf č.5)

Ve všech skupinách rozdělených dle délky praxe můžeme vidět trend největšího důrazu na kritérium snaha. U všech skupin s délkou praxe do 36 let je kladen po snaze největší důraz na zlepšení, následuje kritérium výkonnost a teoretické znalosti. Pouze u skupiny s délkou praxe nad 36 let zaznamenáváme rozdíly v seřazení důležitosti kritérií. Avšak trend ke kladení většího důrazu na teoretické znalosti, a naopak ke kladení menšího důrazu na zlepšení, můžeme vidět již u skupiny s délkou praxe 30–36 let.

6. Je rozdíl v preferencích kritérií mezi pedagogy aprobovaných a neaprobovaných pro výuku TV?



Graf č. 6: Procentuální váhy kritérií – aprobovaní vs. neaprobovaní

Zjištění, že na základních školách vyučují poměrně často tělesnou výchovu i učitelé neaprobovaní na výuku tělesné výchovy v nás pobudilo zamyšlení, zda i neaprobovaní učitelé přikládají kritériím stejné váhy jako učitelé aprobovaní. Výsledky znázorněné v grafu vypovídají o tom, že váhy kritérií jsou u aprobovaných a neaprobovaných učitelů tělesné výchovy téměř totožné.

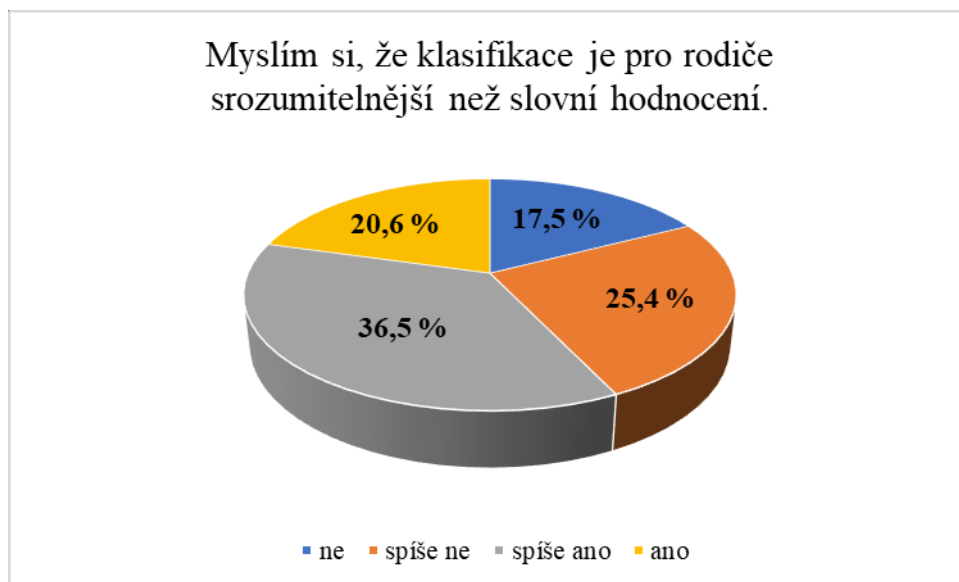
3.6.2 Výsledky – preference způsobů závěrečného hodnocení TV

V této podkapitole prezentujeme výsledky jednotlivých tvrzení celého souboru i dílčích skupin a následně odpovídáme na stanovené otázky 7-10. Ve druhé části dotazníku, která se týkala způsobů hodnocení TV, vyjadřovali respondenti souhlas či nesouhlas s tvrzeními. Popis této části dotazníku viz. kapitola 3.2.

Pro možnost porovnání různých skupin probandů jsme se rozhodli vypočítat vždy průměrnou odpověď, kterou jsme vyjádřili číselnou cifrou (průměrný skóre). Postupovali jsme jednoduchým způsobem, kdy jsme přiřadili jednotlivým odpovědím následující váhy: „ne“ = 1, „spíše ne“ = 2, „spíše ano“ = 3, „ano“ = 4. Poté jsme vypočetli průměr.

U jednotlivých skupin pedagogů jsme pak vždy vypočetli průměrný skóre a směrodatnou odchylku (dále jen *SD*) dané skupiny. Jednotlivé skupiny jsme poté porovnávali tak, že jsme vypočetli rozdíl jejich skóre, který jsme vyjádřili v absolutní hodnotě. Maximální rozdíl skóre může dosahovat hodnoty 3 (za předpokladu, že by skupiny probandů odpovídali naprosto odlišně), minimální pak 0 (za předpokladu, že by skupiny probandů odpovídali naprosto stejně).

Tvrzení 1: Myslím si, že klasifikace je pro rodiče srozumitelnější než slovní hodnocení.



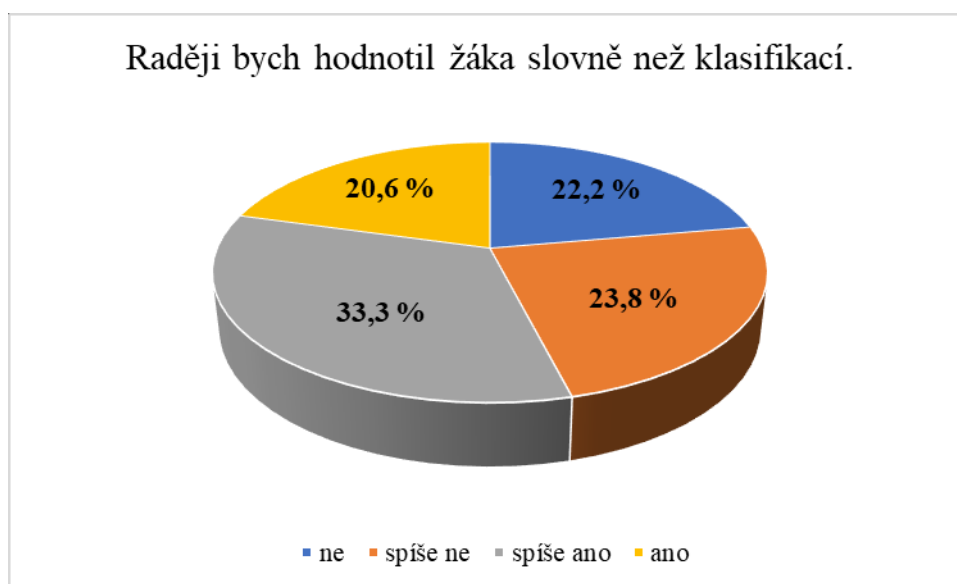
Graf č. 7: Výsledky tvrzení č. 1 u celého souboru respondentů ($n=63$)

Z odpovědí respondentů našeho dotazníku vyplývá, že větší část pedagogů (57,1 %) si myslí, že klasifikace je pro rodiče srozumitelnější než slovní hodnocení. Je třeba však

dodat, že nemálo pedagogů (42,9 %) považuje za srozumitelnější pro rodiče slovní hodnocení.

Průměrný skóre odpovědi byl v této otázce 2,6 (SD = 0,96). Při porovnání odpovědí mužů a žen jsme nezaznamenali výraznějších rozdílů. Při porovnání odpovědí pedagogů prvního a druhého stupně jsme zjistili, že rozdíl skóre činí 0,75 (učitelé vyučující na obou stupních jsme s jinými skupinami neporovnávali). Zatímco u pedagogů prvního stupně vidíme tendenci odpovídat „spíše ne“, u pedagogů druhého stupně můžeme pozorovat tendenci odpovídat „spíše ano“. Nejvýraznějších rozdílů lze zaznamenat při porovnání skupin pedagogů hodnotících rozdílnými způsoby. Skóre pedagogů hodnotících klasifikací byl vypočten na 3,02 (SD = 0,84), skóre pedagogů užívajících slovního hodnocení jsme vypočetli na 1,57 (SD = 0,62). Pedagogům užívajícím kombinaci klasifikace a slovního hodnocení byl vypočten průměrný skóre 1,8 (SD = 0,4). Můžeme tedy u těchto skupin velmi dobře pozorovat, že pedagogové užívající klasifikace se přiklání spíše k variantě, že klasifikace je pro rodiče srozumitelnější než slovní hodnocení, zatímco pedagogové užívající zbylých dvou způsobů hodnocení jsou opačného názoru.

Tvrzení 2: Raději bych hodnotil žáka slovně než klasifikací.



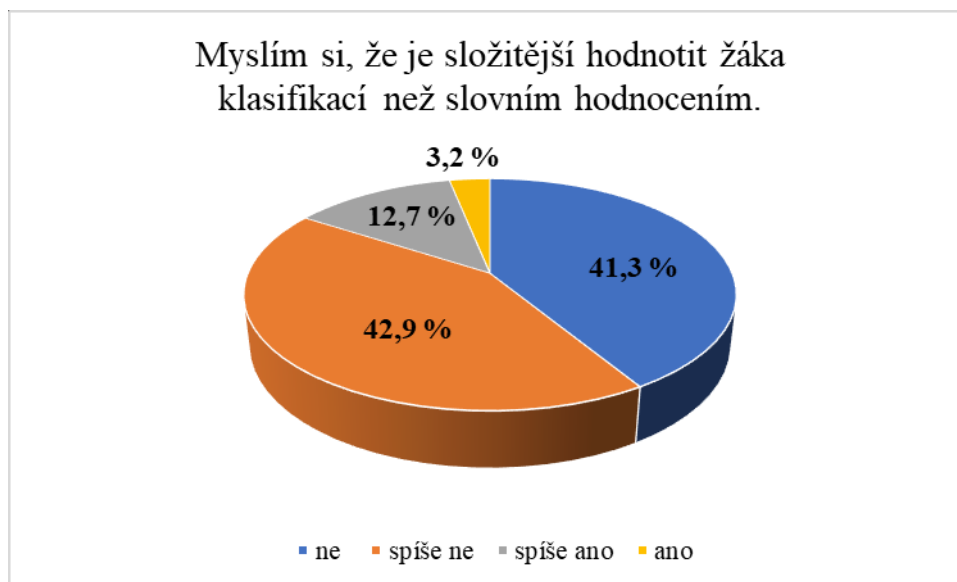
Graf č. 8: Výsledky tvrzení č. 2 u celého souboru respondentů (n=63)

Druhá otázka týkající se preferencí hodnocení byla položena velmi obecně a zajímala se o názor, zda by pedagog žáka raději hodnotil slovně či klasifikací. Nadpoloviční většina, přesněji 54 %, odpověděla, že by žáka raději hodnotila slovně, přičemž větší

část této většiny odpověděla „spíše ano“, menší část „ano“. Negativní odpovědi, tedy že by raději hodnotili žáka klasifikací, odpovědělo na tuto otázku 46 % probandů, přičemž četnost odpovědí „spíše ne“ a „ne“ byla téměř stejná.

Mezi muži a ženami jsme nezaznamenali výraznějších odchylek. Při porovnání odpovědí prvostupňových a druhostupňových pedagogů si můžeme povšimnout rozdílných tendencí. Rozdílný skór činil 0,76, přičemž pedagogové vyučující na prvním stupni měli tendenci odpovídat „spíše ne“, pedagogové na druhém stupni „spíše ano“. Velmi výrazného rozdílu jsme zaznamenali při porovnání pedagogů užívajících rozdílných způsobů hodnocení. Pedagogové, kteří v rámci svého zaměstnání hodnotí slovně odpověděli ve většině případů „ano“ (skór = 3,79; SD = 0,41), pedagogové hodnotící klasifikací se většinou přikláněli k variantě „spíše ne“ (skór = 2,09; SD = 0,9). Na základě těchto odpovědí tedy můžeme říci, že pedagogové jsou se způsobem hodnocení, který se na jejich škole užívá, zřejmě spokojeni. Skór pedagogů užívajících kombinace klasifikace a slovního hodnocení činí 2,8 (SD = 0,4), tedy pokud by nemohli užívat kombinace obou způsobů a museli si mezi nimi vybrat, přikláněli by se spíše k užívání slovního hodnocení.

Tvrzení 3: Myslím si, že je složitější hodnotit žáka klasifikací než slovním hodnocením.



Graf č. 9: Výsledky tvrzení č. 3 u celého souboru respondentů (n=63)

V otázce týkající se složitosti hodnocení žáka dvěma různými způsoby jsme zaregistrovali poměrně jednoznačný výsledek. Naprostá většina pedagogů (84,1 %) je toho názoru, že hodnotit žáka slovně je složitější než hodnotit klasifikací.

Ani odpovědi na toto tvrzení nejsou u mužů a žen výrazněji odlišné. Stejně tak není výraznějších rozdílů při porovnání odpovědí pedagogů prvního a druhého stupně, rozdíly ve skórech byly minimální. Výraznějších rozdílů jsme nezaznamenali ani při porovnání skupin pedagogů hodnotících klasifikací a slovním hodnocením. Rozdíl skóru mezi těmito dvěma skupinami byl 0,11, což je nejmenší rozdíl skóru mezi těmito dvěma skupinami ze všech otázek. Poměrně odlišně však oproti ostatním odpovídali pedagogové užívající kombinaci obou způsobů hodnocení. Zatím co celkový průměrný skór činí 1,78 (SD = 0,78), průměrný skór této skupiny pedagogů je 2,4 (SD = 1,2).

Tvrzení 4: Klasifikačním stupněm lze lépe vystihnout celkovou výkonnost žáka než slovním hodnocením.



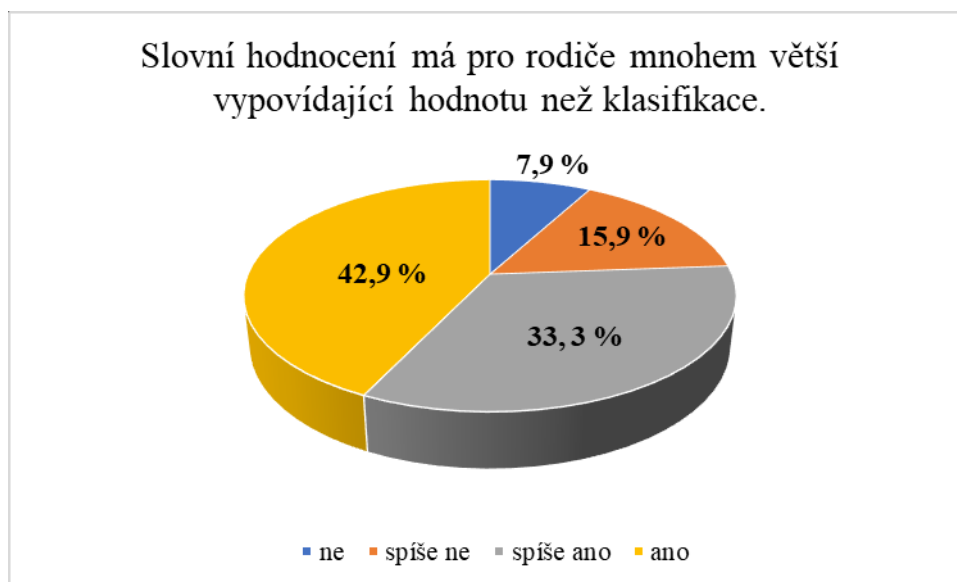
Graf č. 10: Výsledky tvrzení č. 4 u celého souboru respondentů (n=63)

Poměrně jasný názor mezi pedagogy panuje i v problematice vystižení celkové výkonnosti žáka různými způsoby hodnocení. Názoru, že lépe vystihující celkovou výkonnost je slovní hodnocení, je 86,4 %, přičemž výrazně větší část odpověděla striktněji „ne“.

Průměrný skór zde činí 1,86 (SD = 0,91). Rozdíly mezi muži a ženami, stejně jako rozdíly mezi učiteli prvního a druhého stupně jsou opět minimální. Lze si však povšimnout rozdílu mezi skupinami učitelů hodnotícími rozdílnými způsoby.

Pedagogové užívající slovní hodnocení a kombinaci klasifikace a slovního hodnocení odpovídali více striktněji odpovědi „ano“, zatímco pedagogové užívající klasifikace se přikláněli více k variantě „spíše ano“.

Tvrzení 5: Slovní hodnocení má pro rodiče mnohem větší vypovídající hodnotu než klasifikace.

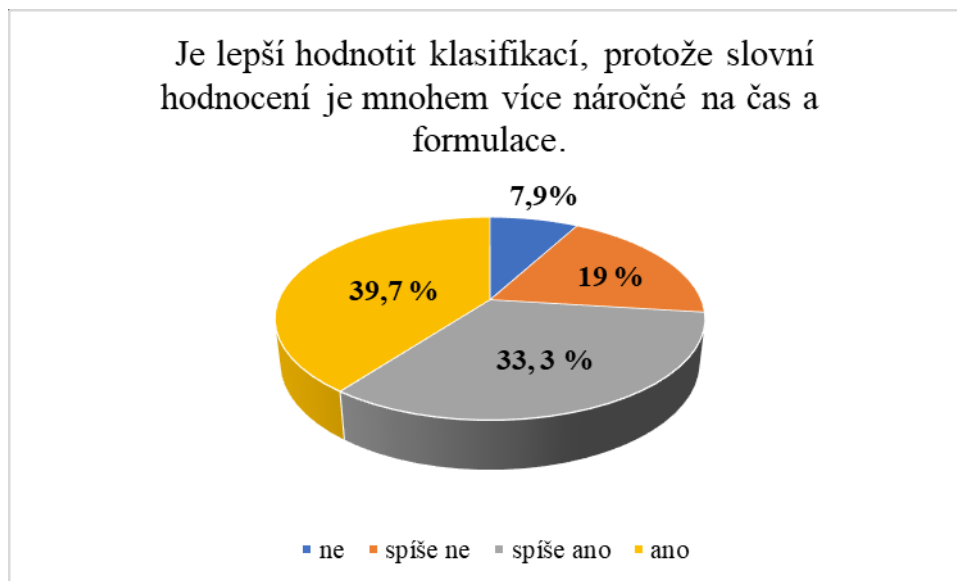


Graf č. 11: Výsledky tvrzení č. 5 u celého souboru respondentů (n=63)

Výhodu slovního hodnocení shledává většina pedagogů také v tom, že slovní hodnocení má pro rodiče mnohem větší vypovídající hodnotu než klasifikace. Vysoký procentuální rozdíl můžeme zaznamenat především mezi striktními odpověďmi „ano“ a „ne“, kde odpověď „ano“ byla četnější více než pětkrát.

Výsledný skóre odpovědí na toto tvrzení je 3,11 (SD = 0,94). Rozdíly mezi skupinami pedagogů mužů a žen, stejně jako rozdíly mezi pedagogy první a druhého stupně jsou minimální. Nejvyššího rozdílu skóre opět zaznamenáváme mezi pedagogy hodnotícími klasifikací a mezi pedagogy hodnotícími slovně. Pedagogové hodnotící klasifikací se se skóre 2,86 (SD = 0,89) obecně přiklánějí k odpovědi „spíše ano“, pedagogové užívající slovní hodnocení se se skóre 3,71 (SD = 0,8) obecně přiklání nejvíce k odpovědi „ano“. Kombinací obou způsobů hodnotící pedagogové se se skóre 3,6 (SD = 0,8) přiklánějí lehce více k variantě „ano“ než ke „spíše ano“.

Tvrzení 6: Je lepší hodnotit klasifikací, protože slovní hodnocení je mnohem více náročné na čas a formulace.

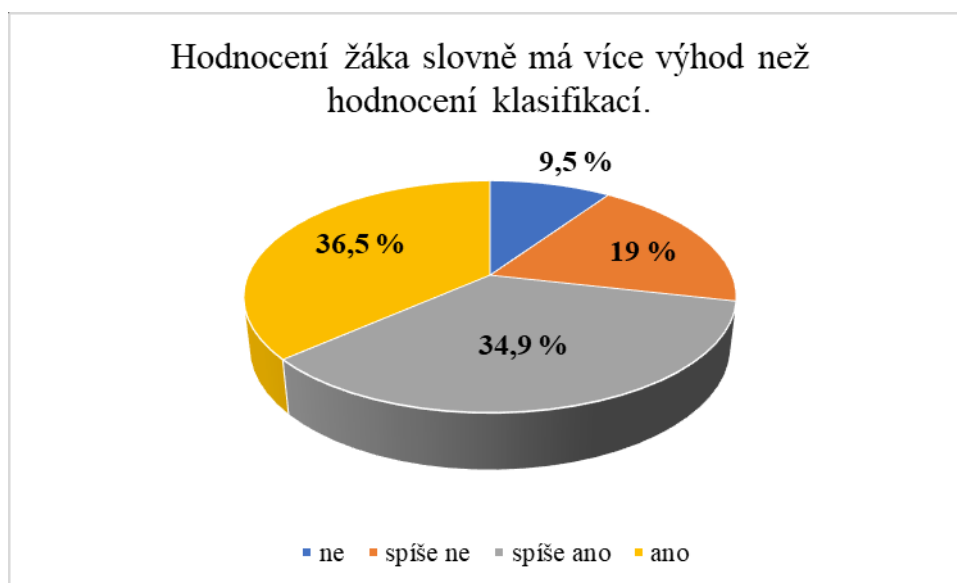


Graf č. 12: Výsledky tvrzení č. 6 u celého souboru respondentů (n=63)

Vysoké procento pedagogů, konkrétně 73 % u tohoto tvrzení odpovědělo tak, že si myslí, že je lepší hodnotit klasifikací z důvodu, že slovní hodnocení je mnohem více náročné na čas a formulace. Vzhledem k časové náročnosti, která je u slovního hodnocení bezesporu mnohonásobně vyšší než u klasifikace, se jedná o poměrně očekávaný jev.

Průměrný skóre odpovědí u tohoto tvrzení činí 3,05 (SD = 0,95). U skupin mužů a žen nezaznamenáváme téměř žádný rozdíl ve skóre jejich skupin. U pedagogů prvního a druhého stupně je rozdíl skóre 0,46, přičemž pedagogové druhého stupně jsou o trochu více striktní v názoru, že z důvodu časové a formulační náročnosti je lepší hodnotit klasifikačně. Velmi výrazný je rozdíl ve skóre odpovědí skupin hodnotících různými způsoby. Pedagogové hodnotící slovním hodnocením (skóre = 2,21; SD = 0,77) a pedagogové hodnotící kombinací klasifikace a slovním hodnocením (skóre = 2,2; SD = 0,75) se více přiklání k názoru, že i přes časovou a formulační náročnost je lepší hodnotit žáky slovně, zatím co pedagogové užívající klasifikaci jsou opačného názoru (skóre = 3,41; SD = 0,78).

Tvrzení 7: Hodnocení žáka slovně má více výhod než hodnocení klasifikací.

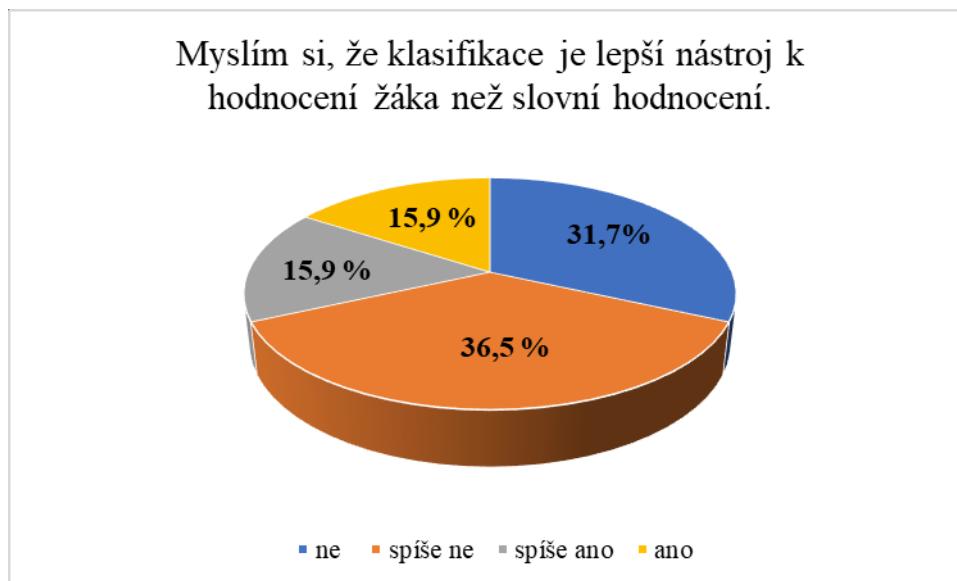


Graf č. 13: Výsledky tvrzení č. 7 u celého souboru respondentů (n=63)

Více výhod u slovního hodnocení shledává 71,4 % pedagogů. Zbylých 28,6 % pedagogů je toho názoru, že více výhod má hodnocení klasifikací, přičemž pouhých 9,5 % všech respondentů odpovědělo striktnější formou odpovědi „ne“.

V případě tohoto tvrzení jsme na základě získaných dat při porovnání průměrných skóre jednotlivých skupin zjistili, že muži (skóre = 3,14; SD = 0,9) shledávají ve slovním výhod lehce více výhod než ženy (skóre = 2,85; SD = 1). Dále jsme zjistili, že pedagogové prvního stupně (skóre = 3,18; SD = 0,97) shledávají ve slovním hodnocení více výhod než pedagogové druhého stupně (skóre = 2,79; SD = 0,96). Výrazný rozdíl jsme opět zaznamenali u skupin pedagogů užívajících různých způsobů hodnocení. Pedagogové užívající klasifikaci (skóre = 2,68; SD = 0,9) měli největší tendenci k odpovědi „spíše ano“, pedagogové užívající slovní hodnocení (skóre = 3,64; SD = 0,81) k odpovědi „ano“. U pedagogů užívajících kombinace obou způsobů činil výsledný skóre hodnoty nejvyšší, a to 3,8 (SD = 0,4).

Tvrzení 8: Myslím si, že klasifikace je lepší nástroj k hodnocení žáka než slovní hodnocení.



Graf č. 14: Výsledky tvrzení č. 8 u celého souboru respondentů (n=63)

U tohoto tvrzení, které je záměrně strohé a neptá se na důvody, pouze na názor, který způsob hodnocení je dle pedagoga lepší, jsme zaznamenali následující výsledky. Pouhých 31,8 % pedagogů si myslí, že klasifikace je lepší nástroj k hodnocení žáka než slovní hodnocení, pro které hlasovalo 68,2 % pedagogů.

V tomto tvrzení skór mužů a žen byl velmi podobný. Mezi probandy vyučujícími na prvním a druhém stupni byl však rozdíl již poměrně vysoký (rozdíl skóru = 0,7), přičemž pedagogové prvního stupně jsou se skórem 1,82 (SD = 0,93) více názoru, že klasifikace je lepším nástrojem než slovní hodnocení, zatímco pedagogové druhého stupně jsou se skórem 2,52 (SD = 1,04) nerozhodného názoru. Mezi pedagogy hodnotícími rozdílnými způsoby panují opět poměrně velké neshody. Slovně hodnotící jsou se skórem 1,21 (SD = 0,41) mnohem více názoru, že slovní hodnocení je lepším nástrojem k hodnocení, než klasifikačně hodnotící pedagogové (skór = 2,55; SD = 0,99). Pedagogové hodnotící kombinací obou způsobů (skór = 1,4; SD = 0,49) se názorem více blíží pedagogům užívajícím slovní hodnocení.

V následující části odpovídáme na otázky 7-10.

7. Jaký způsob hodnocení učitelé TV upřednostňují?

Na základě vyjádření souhlasů a nesouhlasů s tvrzením č. 2 nelze určit, jaký způsob hodnocení upřednostňují učitelé všeobecně. Ačkoliv průměrný skóre u této otázky vypočítat lze, vzhledem k tomu, že preference pedagogů se velmi liší zejména v závislosti na tom, jakým způsobem aktuálně ve škole hodnotí. Zároveň vzhledem k tomu, že máme velmi rozdílně početné skupiny respondentů, co se týče aktuálně užívaných způsobů hodnocení, nelze na základě těchto odpovědí činit závěry (viz. otázka č. 10). Průměrná směrodatná odchylka celého souboru = 0,96.

8. Liší se preference způsobu hodnocení mezi pedagogy mužského a ženského pohlaví?

Na základě vypracované statistiky, kdy jsme přepočítali odpovědi souboru mužů a žen na průměrný skóre, můžeme říci, že postoje ke způsobům hodnocení se mezi oběma pohlavími liší minimálně. Průměrný rozdíl skóre mezi oběma skupinami je 0,15. Nejvyššího rozdílu skóre, který činí 0,28 zaznamenáváme u tvrzení č.7, kdy muži vyjadřovali větší souhlas s tvrzením, že hodnocení žáka slovně má více výhod než hodnocení klasifikací. Nejmenšího rozdílu skóre si lze povšimnout u tvrzení č.2 – Raději bych hodnotil žáka slovně než klasifikací, kdy skóre mužů a žen je téměř identický, rozdíl je 0,08.

Na základě výpočtu průměrné směrodatné odchylky ze všech tvrzení lze soudit, že muži jsou v názorech týkajících se způsobů hodnocení jednotnější než ženy. Průměrná směrodatná odchylka mužů je 0,92; průměrná směrodatná odchylka žen je 0,98.

9. Liší se preference způsobu hodnocení mezi pedagogy prvního a druhého stupně ZŠ?

Mezi pedagogy prvního a druhého stupně jsme zaznamenali větší tendence k rozdílným preference než u mužů a žen. Průměrný rozdíl skóre obou skupin činí 0,41. Nejvyššího rozdílu skóre si lze povšimnout u tvrzení č.2 – Raději bych žáka hodnotil slovně než klasifikací. V tomto tvrzení se pedagogové prvního stupně přiklání se skóre 2,96 nejvíce variantě „spíše ano“, zatím co pedagogové druhého

stupně se se skórem 2,21 přiklání nejvíce k variantě „spíše ne“. Nejmenšího rozdílu zaznamenáváme u tvrzení č.5. U tvrzení, které se týká porovnání vypovídající hodnoty klasifikace a slovního hodnocení, můžeme zaznamenat rozdíl ve skóru, který činí 0,002, což je i nejmenší rozdíl u všech otázek v rámci všech skupin, které jsme porovnávali.

Průměrná směrodatná odchylka pedagogů prvního stupně činí 0,91; průměrná směrodatná odchylka u pedagogů druhého stupně činí 0,95. Je tedy patrné, pedagogové prvního stupně jsou v názorech týkajících se způsobů hodnocení jednotnější.

10. Liší se u pedagogů jimi preferované způsoby hodnocení od aktuálně používaného?

Při porovnávání různých skupin pedagogů jsme zaznamenali největší rozdíl právě mezi pedagogy užívajícími odlišné způsoby hodnocení. Průměrný rozdíl ve skóru mezi pedagogy užívajícími klasifikaci a mezi pedagogy užívajícími slovní hodnocení je 1,04, přičemž platí, že pedagogové užívající určitý způsob hodnocení vždy více sympatizovali s jejich aktuálně užívaným způsobem hodnocení než ostatní. Mezi probandy můžeme nalézt i 5 pedagogů, na jejichž škole je užívána kombinace klasifikace a slovního hodnocení. Až na jednu výjimku (tvrzení č.3) je skór této skupiny respondentů vždy bližší skóru skupině respondentů hodnotících slovním hodnocením než skupině respondentů hodnotících klasifikací.

Z vypočteného průměru směrodatných odchylek lze soudit, že učitelé hodnotící slovně ($SD = 0,58$) a kombinací klasifikace a slovního hodnocení ($SD = 0,6$) jsou v názorech mnohem jednotnější, než učitelé hodnotící klasifikačně ($SD = 0,88$).

3.7 DISKUZE

Na základě získaných informací od probandů a následné analýzy dat jsme se pokusili odpovědět na průzkumné otázky, které jsme si na začátku výzkumu stanovili. Veškeré průzkumné otázky přímo vyplívají z cílů práce, které jsou: *1) Získat informace o preferencích ke kritériím v závěrečném hodnocení TV učitelů na ZŠ a porovnat tyto informace. 2) Získat informace o preferencích ke způsobům závěrečného hodnocení TV učitelů na ZŠ a porovnat tyto informace.*

Preference kritérií

Tématu preference kritérií v závěrečném hodnocení TV se v posledních letech věnovalo více diplomových prací. Na základě výsledků těchto prací jsme si stanovili 4 kritéria, dle kterých pedagogové žáky hodnotí. Jednalo se o kritéria, *snaha, zlepšení, výkonnost a teoretické znalosti*. Respondenti měli za úkol přiřadit jednotlivým kritériím takovou váhu, aby jejich součet tvořil 100 %, tedy celek. Na základě odpovědí probandů jsme tedy vypočetli průměrný procentuální podíl vah jednotlivých kritérií při závěrečném hodnocení. Dle výsledků našeho šetření přikládají pedagogové **nejvyšší váhu kritériu snaha**, která v tvoří 43,2 % známky. Následuje zlepšení (27 %) a výkonnost (19,2 %). Nejnižší váhu přikládají pedagogové teoretickým znalostem (10,6 %).

Obdobných výsledků zaznamenala ve své práci i Nálezková (2019). V rámci jejího dotazníku měli učitelé seřadit kritéria podle jejich důležitosti. Posloupnost důležitosti námi určených kritérií vyšla v rámci výzkumu Nálezkové stejná jako v našem výzkumu. Nálezková užila ve svém výzkumu navíc kritérium *připravenost na výuku*, které pedagogové důležitostí zařadili mezi výkonnost a teoretické znalosti (Nálezková, 2019).

Diplomová práce Holasové (2019) se taktéž zabývala váhy jednotlivých kritérií. Holasová ve svém dotazníkovém šetření užila 8 kritérií. Posloupnost námi určených kritérií, která se vyskytují i mezi kritérii v dotazníku Holasové se opět shoduje (Holasová, 2019).

V rámci diplomové práce pokládá respondentům otázku týkající se hodnocení i Lonská (2011), která porovnává kritéria hodnocení a další atributy týkající se tělesné výchovy na základní a střední škole. Lonská užila pouze tří kritérií, která pedagogové seřadili

podle důležitosti tak, že upřednostnili kritérium snaha/zájem, před kritéria výkonnost a osobní zlepšení, které hodnotili shodně (Lonská, 2011).

Vzhledem k rešerši diplomových prací zabývajících se tématem preferencí kritérií, kterou autor práce provedl před započítáním tvorby této práce, lze konstatovat, že výsledky této části našeho dotazníkového šetření byly námi očekávané.

Rozdílnost v preferencích kritérií u rozdílných skupin pedagogů

Cílem této práce nebylo pouze zjistit jaké jsou všeobecné preference kritérií pedagogů, ale také porovnat, zda učitelé preferují různá kritéria v závislosti na jejich sociodemografických a profesních charakteristikách.

Porovnávali jsme skupiny mužů a žen, u kterých jsme nezaznamenali téměř žádných rozdílů. V případě porovnání preferencí pedagogů prvního a druhého stupně jsme zjistili, že pedagogové vyučující na druhém stupni přikládají oproti pedagogům prvního stupně lehce vyšší váhu výkonnosti, ale naopak lehce nižší váhu teoretickým znalostem.

Poměrně výrazných odlišností jsme zaznamenali při porovnání pedagogů vyučujících na alternativních a klasických ZŠ. Ačkoliv posloupnost důležitosti kritérií je u obou skupin totožná, procentuální podíl vah jednotlivých kritérií se liší poměrně markantně. Nejvyšší rozdíl zaznamenáváme u kritéria výkonnost, kdy pedagogové alternativních škol tomuto kritériu přikládali téměř 3krát nižší váhu, než pedagogové klasických škol. Naopak však přikládali vyšší váhu zejména zlepšení, ale i snaze.

Při porovnání skupin pedagogů (skupiny jsme utvořili podle Sturgesova pravidla - viz. kapitola 3.6.1 - 5.otázka), s různou délkou praxe jsme přišli na to, že u skupin pedagogů s délkou praxe do 30 let nelze pozorovat výraznějších rozdílů v preferencích kritérií. U skupiny pedagogů s délkou praxe 30–36 let lze oproti mladším skupinám pozorovat tendenci k přikládání stejných vah kritériím zlepšení, výkonnost a teoretické znalosti. U skupiny pedagogů s nejdelší délkou praxe, tedy s délkou praxe nad 36 let, dochází ke změnám v prioritách kritérií. Ačkoliv i tato skupina považuje za nejdůležitější kritérium snahu, tak výkonnost, kterou ostatní skupiny řadí na třetí místo, řadí nejdéle pracující pedagogové na místo druhé. Zajímavé zjištění také přináší fakt, že teoretické znalosti pokládají služebně nejstarší pedagogové za důležitější než zlepšení, které považují ze všech kritérií za nejméně důležité. Podobnou otázku řešila i Nálezková. (2019). V rámci jejího zpracování dat však rozdělila pedagogy dle délky praxe pouze do 5 skupin,

přičemž nejdéle pracující skupina byla skupina s délkou praxe nad 15 let. Nálezková tvrdí, že u skupin s různou délkou praxe se kritéria hodnocení příliš neliší, s čímž částečně souhlasí i výsledky našeho výzkumu. Je ale třeba brát v úvahu rozdílné intervaly jednotlivých skupin u obou výzkumů (Nálezková, 2019).

V rámci zpracování dat jsme zjistili, že na ZŠ vyučuje TV poměrně vysoké procento neaprobovaných učitelů pro výuku TV. Z odpovědí našich probandů jsme však zjistili, že tělocvikáři aprobovaní i neaprobovaní mají téměř stejné preference jednotlivých kritérií.

Preference ke způsobům závěrečného hodnocení

Druhá část dotazníku a praktické části naší práce byla zaměřena na preference ke způsobům závěrečného hodnocení. Respondenti vyjadřovali pomocí čtyřstupňové škály odpovědi souhlas či nesouhlas s 8 námi vymyšlených tvrzení. Na základě získaných dat a jejich statistickém zpracování jsme se pokusili odpovědět na naše průzkumné otázky. Zjistili jsme, že preference ke způsobům hodnocení se mezi pedagogy mužského a ženského pohlaví liší minimálně. Většího rozdílu jsme zaznamenali při porovnání skupin pedagogů prvního a druhého stupně, u nichž jsme u jednotlivých tvrzení mohli zaznamenat lehce odlišné tendence. Největšího rozdílu mezi námi zkoumanými skupinami jsme však zaregistrovali při rozdělení pedagogů do skupin na pedagogy hodnotící klasifikací, slovním hodnocením a kombinací klasifikace a slovního hodnocení. Pedagogové užívající klasifikaci nebo slovní hodnocení měli vždy tendenci u jednotlivých tvrzení více sympatizovat se způsobem hodnocení, který právě ve škole užívají. Pedagogové užívající kombinaci obou způsobů odpovídali na otázky v naprosté většině případů podobně jako slovně hodnotící pedagogové. Nepodařilo se nám odpovědět na otázku, zda obecně učitelé upřednostňují klasifikaci nebo slovní hodnocení. Na tuto otázku jsme chtěli odpovědět pomocí vyjádření souhlasů respondentů s tvrzením č.2. Avšak vzhledem k tomu, že v rámci dalších průzkumných otázek jsme zjistili, že různé skupiny pedagogů sympatizují s tvrzeními odlišně a vzhledem k tomu, že nevíme, jaké jsou poměry těchto skupin na ZŠ v ČR obecně, nelze na základě námi získaných dat činit závěry. Myslíme si, že odpověď na tuto otázku pouze na základě získaných dat bez ohledu na sociodemografické a profesní charakteristiky respondentů by bylo nepřesné a nepřínosné.

Limity výzkumu

Stejně jako většina diplomových prací, i tato má samozřejmě mnoho limitů. Za limitující považujeme především počet účastníků výzkumu. Ačkoliv jsme předpokládali participaci 100-150 respondentů, podařilo se nám získat data pouze od 63 probandů. Autor práce vidí hlavní příčinu především v přílišné byrokracii, která je před vyplněním dotazníku nutná. Ředitelé v dnešní době jsou emaily zahlceni, a tak není divu, že z téměř dvou stovek emailem oslovených ředitelů nás zpětně kontaktovalo pouhých 16, z toho 14 s kladnou odpovědí.

Limitem tohoto výzkumu je taktéž početní nevyrovnanost skupin pedagogů hodnotících odlišnými způsoby. Při interpretaci výsledků je třeba brát v potaz, že respondentů užívajících slovní hodnocení bylo 14 a respondentů užívajících kombinaci klasifikace a slovní hodnocení pouze 5, kdežto pedagogů užívajících klasifikace 44. Na druhou stranu, vzhledem k náročnosti získání probandů jsme i za taková čísla rádi.

Za limit výzkumu lze považovat i specifickou výzkumného souboru vzhledem k dobrovolnosti účasti. Tito jedinci mohou mít specifickou motivaci k vyplnění, což může vést k ovlivnění výsledků průzkumu. Tento limit však nelze eliminovat, jelikož dobrovolnost participace ve výzkumu považujeme za základní etický princip.

Za další limit výzkumu považujeme druhou část dotazníku, kde měli respondenti přiřadit jednotlivým kritériím takovou váhu, aby jejich součet tvořil 100 %. Vzhledem k tomu, že v programu Google Forms nelze nastavit funkci, aby za předpokladu, že součet kritérií netvoří 100 %, nemohl respondent pokračovat, bylo nám odesláno několik dotazníků, kde součet jednotlivých vah tvořil procent více či méně než oněch 100 %. S tímto problémem jsme se vypořádali tak, že jsme získaná data přepočítali, aby součet tvořil 100 % (viz. kapitola 3.4).

Poznatky do praxe

Z analýzy dat získaných vyplněním dotazníku vyplývá, že váhy jednotlivých kritérií se mezi pedagogy liší v závislosti na sociodemografických a profesních charakteristikách jedince. Žák by měl vždy vědět dle jakých kritérií je hodnocen. Opačný případ může vést k žákově demotivaci a při hodnocení, které žák neočekával, může vést dokonce k pocitu nespravedlnosti. Doporučením pro pedagogy tělesné výchovy je tedy sjednocení kritérií a vah kritérií, dle kterých hodnotí. Také doporučujeme pedagogům,

aby své žáky s jimi užívanými kritérii vždy seznámili před samotným začátkem hodnocení. Zjistili jsme, že pedagogové hodnotící různými způsoby vidí kvality především u způsobů, kterými právě hodnotí. Jsme tedy toho názoru, že o téma způsoby závěrečného hodnocení by se měly více zajímat vyšší školské orgány a poskytnout pedagogům srozumitelný výčet kladů a záporů jednotlivých způsobů hodnocení, popřípadě minimálně v pedagozích podnítit zájem o diskusi nad způsoby hodnocení.

Doporučení a náměty pro další výzkumy

Doporučením pro další výzkumy je určitě pokusit se minimalizovat limity našeho výzkumu výše popsané. Myslíme si, že velmi zajímavé by mohlo být porovnání rozdílnosti preferencí kritérií u učitelů tuzemských základních škol a u učitelů základních škol v zahraničí. Přínosná by mohla být i práce porovnávající kritéria hodnocení učitelů v rámci jiných školních předmětů.

3.8 ZÁVĚR

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit informace o preferencích kritérií pedagogů při závěrečném hodnocení a také zjistit informace o preferencích pedagogů ke způsobům závěrečného hodnocení. Dalšími cíli této studie bylo porovnání získaných informací u různých skupin pedagogů, jež spojují sociodemografické nebo profesní charakteristiky. Má bakalářská práce odpovídá na otázky, které přímo vyplývají z cílů práce.

Na základě námi udělané rešerše se v preferencích kritérií potvrdil fakt, že obecně pedagogové považují za nejdůležitější kritérium v tělesné výchově snahu (aktivitu) při hodině. Jako druhé nejdůležitější kritérium pedagogové označovali zlepšení, následoval výkon a nejméně důležitým kritériem zvolili pedagogové teoretické znalosti.

Zajímali jsme se taktéž o difference v preferencích kritérií u různých skupin pedagogů. Nejvýraznějších rozdílů jsme zaznamenali u pedagogů klasických a alternativních škol. Výrazný rozdíl byl především u kritéria výkonnost, kterému pedagogové klasických škol přikládají váhu 21,5 % celkového hodnocení, zatímco pedagogové alternativních škol váhu pouze 7 %.

V případě porovnání skupin pedagogů s různou délkou praxe jsme u pedagogů pracujících méně než 36 let zaznamenali pouze minimálních rozdílů, posloupnost důležitosti kritérií byla u všech skupin stejná. Rozdílné řazení důležitosti kritérií jsme zaznamenali pouze u pedagogů s délkou praxe nad 36 let. Ti sice považují stejně jako ostatní za nejdůležitější kritérium snaha, avšak považují za důležitější výkonnost, a dokonce i teoretické vlastnosti před zlepšením žáka.

V porovnání důležitosti kritérií skupin pedagogů mužského a ženského pohlaví jsme nezaznamenali výraznějších rozdílů. Stejně tak registrujeme pouze minimální difference při porovnání pedagogů prvního a druhého stupně a učitelů aprobovaných a neaprobovaných pro výuku TV.

Při porovnávání preferencí ke způsobům hodnocení jsme se zajímali o rozdílnosti mezi skupinami pedagogů rozdělených dle pohlaví, stupně ZŠ, na kterém vyučují a způsobu hodnocení, kterým ve škole aktuálně hodnotí. Stejně jako u preferencí kritérií, i zde jsme zaznamenali pouze minimálních rozdílů mezi oběma pohlavími. Větší rozdíly než při porovnání předchozích skupin lze zaznamenat při porovnání pedagogů vyučujících

na prvním a druhém stupni. U těchto skupin byl největší rozdíl u tvrzení č.2 – *Raději bych hodnotil žáka slovně než klasifikací*. Pedagogové prvního stupně měli oproti jejich kolegům z druhého stupně mnohem větší tendenci ke kladné odpovědi.

Suverénně největších rozdílů lze zaregistrovat při porovnání skupin pedagogů rozdělených podle užívaného způsobů hodnocení. U všech osmi tvrzení zaznamenáváme větší rozdíly než při porovnání jiných skupin. Tendence pedagogů užívajících klasifikaci byla odpovídat vždy více ve prospěch klasifikace než u pedagogů užívajících slovní hodnocení. Pedagogové užívající kombinaci obou způsobů hodnocení měli ve většině případů větší tendenci odpovídat jako slovně hodnotící pedagogové než jako klasifikací hodnotící pedagogové. Na základě tohoto zjištění lze tedy soudit, že nejdůležitější roli v preferenci způsobu hodnocení hraje zkušenost s daným způsobem hodnocení.

Na základě této práce samozřejmě nelze stanovit univerzálně platná zjištění. Jedná se o studii založenou na vzorku 63 probandů, nelze tedy závěry plně zevšeobecňovat. Zároveň si však myslíme, že tato práce přináší zajímavých poznatků, z nichž se řada shoduje s výsledky jiných studií. Cennou stránkou této práce je určitě i fakt, že práce přináší mnoho pozoruhodných poznatků a porovnání, kterých jsme v tuzemských studiích ani v odborné literatuře nenalezli.

POUŽITÉ ZDROJE

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ĐURIC, L., GRÁC J., ŠTEFANOVIČ J. Pedagogická psychológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998.

FIALOVÁ, Ludmila. Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 9788024618548.

FRANCLOVÁ, M. Zahájení školní docházky. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.

HOLASOVÁ, D. Kritéria hodnocení a klasifikace v tělesné výchově. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, 2019. 83 s., 6 s. příl. Vedoucí diplomové práce: Šárka Maleňáková.

HRABINEC, J. Tělesná výchova na 2. stupni základní školy. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3625-2.

KAŠOVÁ, J. a kol. Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii a praxi. Kroměříž: Iuventa, 1995.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ R. Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOSTKOVÁ J. a kol. Didaktika školní tělesné výchovy. Praha: Karolinum. 1981.

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ Š., STANG J. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KRÁTKÝ, F. Dějiny tělesné výchovy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

LONSKÁ, J. Hodnocení a klasifikace ve školní TV. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2011. 75 s., 6 s. příl. Vedoucí diplomové práce: Ludmila Fialová.

NÁLEZKOVÁ, K. Hodnocení žáků v tělesné výchově pohledem učitelů základních a středních škol. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, 2019. 74 s., 2 s. příl. Vedoucí diplomové práce: Marcela Janíková.

OPRAVILOVÁ, M. Specifika hodnocení žáků na primární škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2018. 90 s., 17 s. příl. Vedoucí diplomové práce: Dominika Provázková Stolinská.

PASCH, M. a kol. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PERIČ, T. a kol. Sportovní příprava dětí. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4218-2.

PÍTHA, Petr. Učitelé, společnost a výchova. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 8071849553.

PLÍVA M., JANOUC V., TILLINGERP. Didaktika tělesné výchovy: vybrané kapitoly. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 8070664169.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. Didaktika školní tělesné výchovy. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-659-7.

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782629.

ŠAFAŘÍKOVÁ, K. Hodnocení v předmětu tělesná výchova na 1. stupni základní školy. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2017. 74 s., 4 s. příl. Vedoucí diplomové práce: Brigita Stloukalová.

ŠENKOVÁ, R. Hodnocení v předmětu tělesná výchova na střední škole. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Přírodovědecká fakulta, 2016. 65 s., 4 s. příl. Vedoucí diplomové práce: Brigita Stloukalová

TUČEK, A. Problémy školního hodnocení žáků: úvod do nauky o hodnocení žáků. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

VAŠUTOVÁ, J.: Kapitoly z pedagogiky. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-54-4.

VELIKANIČ, J.: Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973.

VILÍMOVÁ, V. Didaktika tělesné výchovy. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-033-6.

VLČEK, P., JANÍK, T. Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-203-1.

ZORMANOVÁ, L. Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ:

Akvárium_29_1_2019.m4a [online]. c2019 [cit. 2.3.2020]. Dostupné z: <<https://drive.google.com/file/d/1guz0CEc3zOAEZIK6LdMKPs0hy0zmCyJo/view>>.

Center for Disease Control and Prevention. Physical Activity Facts [online]. c2019 [cit. 1.3.2020]. nedat. poslední revize 20.2.2020 [cit. 10.3.2020]. Dostupné z: <<https://www.cdc.gov/healthyschools/physicalactivity/facts.htm>>.

EDUin, o.p.s. Známkovat hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu nedává smysl, shodli se učitelé [online]. c2019 [cit. 1.3.2020]. Dostupné z: <<https://www.eduin.cz/clanky/znamkovat-hudebni-vytvarnou-a-telesnou-vychovu-nedava-smysl-shodli-se-ucitele/>>.

Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy. Metodologie bakalářské a diplomové práce [online]. c2020 [cit. 11.5.2020]. Dostupné z: <<https://ftvs.cuni.cz/FTVS-161.html>>.

CHNG, L., LUND, J. Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. Journal of Physical Education, Recreation & Dance [online]. 89:8, 29-34, [cit. 11.4.2020]. DOI: 10.1080/07303084.2018.1503119

MAFRA, a. s. Pětky z kreslení ničí kreativitu, známkování vadí části rodičů i učitelů [online]. c2019 [cit. 2.3.2020]. Dostupné z: <https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/znamky-hodnoceni-skola-deti-vyucovani-hudebni-telesna-vytvarna-vychova.A190131_112226_domaci_brzy>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2017 [cit. 13.2.2020]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/41216/>>.

TV Nova s. r. o. Znamky z tělocviku: Motivují děti, nebo vyvolají strach ze sportu? [online]. c2017 poslední revize 14.1.2017 [cit. 3.3.2020]. Dostupné z: <<https://tn.nova.cz/clanek/znamkovani-telocviku-motivuje-deti-nebo-vyvola-strach-ze-sportu.html>>.

What should be the primary purpose of assessment in physical education instruction?. Journal of Physical Education, Recreation & Dance [online]. 85:2, 45-46, [cit. 6.4.2020]. DOI: 10.1080/07303084.2014.866859

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Žádost o vyjádření Etické komise UK FTVS

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Příloha č. 3: Dotazník k bakalářské práci

Příloha č. 4: Tabulka č.2: Skóry tvrzení

Příloha č. 1: Žádost o vyjádření Etické komise UK FTVS

Žádost o vyjádření Etické komise UK FTVS

k projektu výzkumné, kvalifikační či seminární práce zahrnující lidské účastníky

Název projektu: Kritéria hodnocení a preference pedagogů ke způsobům závěrečného hodnocení ve školní tělesné výchově na základních školách

Forma projektu: výzkumná práce - bakalářská práce

Období realizace: leden 2020 – únor 2020

Předkladatel: Jan Gregar

Hlavní řešitel: Jan Gregar

Místo výzkumu (pracoviště): základní školy v ČR - přibližně 20 základních škol

Vedoucí práce (v případě studentské práce): PhDr. Radka Peřinová, Ph.D.

Popis projektu: Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká kritéria jsou používána učiteli školní tělesné výchovy a jaký způsob závěrečného hodnocení preferují. Jedná se o kvantitativní studii deskriptivního typu s cílem zmapovat výše uvedená témata. Data budou sbírána pomocí dotazníku vlastní konstrukce přes web. Dotazník se skládá ze tří částí. V první části jsou otázky sociodemografické a profesní povahy. V druhé části budou účastníci výzkumu doplňovat váhy jednotlivým kritériím závěrečného hodnocení. Ve třetí části budou pomocí šesti stupňové škály vyjadřovat souhlas či nesouhlas s tvrzeními ohledně způsobů závěrečného hodnocení. Pro sběr dotazníků budou použity následující metody získání respondentů: metoda sněhové koule, prostý záměrný výběr a záměrný výběr přes instituce. Dotazník bude rozesílán v elektronické formě.

Charakteristika účastníků výzkumu: Předpokládaný počet účastníků je 100 – 150. Účastníci výzkumu budou pravděpodobně ve věku 20 – 65 let.

Zajištění bezpečnosti: Rizika prováděného výzkumu nebudou vyšší než běžně očekávaná rizika v rámci tohoto typu výzkumu.

Etické aspekty výzkumu:

Střet zájmů: Vzhledem k tomu, že dotazníky budu rozesílat mezi pedagogy, které neznám, nebude moci dojít k žádnému střetu zájmů. Pedagogy ze základních škol, na které jsem zaměstnán oslovovat nebudu.

Ochrana osobních dat: Data budou shromažďována a zpracovávána v souladu s pravidly vymezenými nařízením Evropské unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů. Osobní údaje, které budou získávány jsou pouze věk a pohlaví. Osobní údaje budou bezpečně uchovány v mém osobním PC, který bude zajištěn heslem a budu jediná osoba, která k nim bude mít přístup. Data budou smazána po úspěšné obhajobě bakalářské práce. (Předpokládaným termínem je měsíc červen roku 2020.) Získaná data budou zpracovávána, bezpečně uchována a publikována v anonymní podobě v bakalářské práci, případně v odborných časopisech, monografiích a prezentována na konferencích, případně budou využita při další výzkumné práci na UK FTVS.

Uvědomuji si, že text je anonymizován, neobsahuje-li jakékoli informace, které jednotlivě či ve svém souhrnu mohou vést k identifikaci konkrétní osoby - budu dbát na to, aby jednotlivé osoby nebyly rozpoznatelné v textu práce. Osobní data, která by vedla k identifikaci účastníků výzkumu, budou do 1 dne po testování anonymizována.

Požizování fotografií/video/audio nahrávek účastníků: Žádné fotografie, videa, ani audionahrávky nebudou v rámci této bakalářské práce pořizovány.

V maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.

Text informovaného souhlasu (IS): úvod k dotazníku

Povinnosti všech účastníků výzkumu na straně řešitele je chránit život, zdraví, důstojnost, integritu, právo na sebeurčení, soukromí a osobní data zkoumaných subjektů, a podniknout k tomu veškerá preventivní opatření. Odpovědnost za ochranu zkoumaných subjektů leží vždy na účastnících výzkumu na straně řešitele, nikdy na zkoumaných, byť dali svůj souhlas k účasti na výzkumu. Všichni účastníci výzkumu na straně řešitele musí brát v potaz etické, právní a regulační normy a standardy výzkumu na lidských subjektech, které platí v České republice, stejně jako ty, jež platí mezinárodně.

Potvrzuji, že tento popis projektu odpovídá návrhu realizace projektu a že při jakékoli změně projektu, zejména použitých metod, zašlu Etické komisi UK FTVS revidovanou žádost.

V Praze dne: 20. 1. 2020

Podpis předkladatele:

Vyjádření Etické komise UK FTVS

Složení komise: Předsedkyně: doc. PhDr. Irena Parry Martínková, Ph.D.

Členové: prof. PhDr. Pavel Slepíčka, DrSc.

prof. MUDr. Jan Heller, CSc.

PhDr. Pavel Hráský, Ph.D.

Mgr. Eva Prokešová, Ph.D.

MUDr. Simona Majorová

Projekt práce byl schválen Etickou komisí UK FTVS pod jednacím číslem: 265/2019

dne: 24. 1. 2020

Etická komise UK FTVS zhodnotila předložený projekt a neshledala rozporů s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrniciemi pro provádění výzkumu zahrnujícího lidské účastníky.

Řešitel projektu splnil podmínky nutné k získání souhlasu Etické komise UK FTVS

Fakulta Výchovně-vzdělávací
Josef Martího 31, 162 52, Praha 6

razítko UK FTVS

podpis předsedkyně EK UK FTVS

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Dobrý den, jmenuji se Jan Gregar a jsem studentem bakalářského studia na UK FVTS. Chtěl bych Vás tímto požádat o pomoc při sběru dat potřebných k vytvoření mé bakalářské práce. Cílovou skupinou respondentů jsou pedagogové základních škol, kteří vyučující tělesnou výchovu. Účelem bakalářské práce je nejen zjistit jaká kritéria jsou nejčastěji používána učiteli TV při závěrečném hodnocení žáka, ale také zjistit, jakou formu závěrečného hodnocení učitelé preferují.

Získaná data budou využita ke zpracování bakalářské práce, případně dalšímu výzkumu na UK FTVS; budou zpracována, publikována a uchována v anonymní podobě a ochráněna před jiným užitím. V případě zájmu se s výsledky studie můžete seznámit na emailové adrese: jangregar@email.cz

Vyplněním dotazníku, které Vám nezabere více než 10 minut, souhlasíte se zpracováním Vámi vyplněných dat. Vyplněním a odevzdáním dotazníku potvrzujete, že dobrovolně souhlasíte se svojí účastí v této výzkumné studii, o které jste byl(a) informován(a), jakož i o právu odmítnout účast nebo svůj souhlas kdykoliv odvolat bez represí, a to písemně Etické komisi UK FTVS.

Předem děkuji za Vaši ochotu při vyplnění dotazníku.

Kritéria hodnocení a preference pedagogů ke způsobům závěrečného hodnocení ve školní tělesné výchově na základních školách

Dobrý den, jmenuji se Jan Gregar a jsem studentem bakalářského studia na UK FVTS. Chtěl bych Vás tímto požádat o pomoc při sběru dat potřebných k vytvoření mé bakalářské práce. Cílovou skupinou respondentů jsou pedagogové základních škol, kteří vyučující tělesnou výchovu. Účelem bakalářské práce je nejen zjistit jaká kritéria jsou nejčastěji používána učiteli TV při závěrečném hodnocení žáka, ale také zjistit, jakou formu závěrečného hodnocení učitelé preferují.

Získaná data budou využita ke zpracování bakalářské práce, případně k dalšímu výzkumu na UK FTVS; budou zpracována, publikována a uchována v anonymní podobě a ochráněna před jiným užitím. V případě zájmu se s výsledky studie můžete seznámit na emailové adrese: jangregar@email.cz

Vyplněním dotazníku, které Vám nezabere více než 10 minut, souhlasíte se zpracováním Vámi vyplněných dat. Vyplněním a odevzdáním dotazníku potvrzujete, že dobrovolně souhlasíte se svojí účastí v této výzkumné studii, o které jste byl(a) informován(a), jakož i o právu odmítnout účast nebo svůj souhlas kdykoliv odvolat bez represí, a to písemně Etické komisi UK FTVS.

Předem děkuji za Vaši ochotu při vyplnění dotazníku.

Pohlaví:

muž x žena

Věk: _____

Aprobace: _____

Jaká je délka Vaší učitelské praxe?

Na kterém stupni ZŠ učíte? (lze zaškrtnout obě možnosti)

I. stupeň x II. stupeň

Na jaké škole učíte? (např. státní, soukromá, popř. alternativní škola - waldorfská, daltonská apod.)

Jaký způsob závěrečného hodnocení aktuálně na Vaší škole používáte?

klasifikační stupeň x slovní hodnocení x kombinace slovního hodnocení a klasifikace

Jakou váhu těmto kritériím při závěrečném hodnocení žáku v TV?

Pozn. Kritériem "snaha" je myšleno nejen snažení se podat maximální výkon, ale i aktivita při hodině či pomoc při řízení hodiny atp.

Přiřaďte jednotlivým kritériím takovou váhu, aby jejich součet tvořil 100 procent.										
	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
snaha										
zlepšení										
výkonnost										
teoretické znalosti										

Ztotožňujete se s následujícím tvrzením? (všechna tvrzení se týkají závěrečného hodnocení, nikoliv průběžného)

1 - NESOUHLASÍM

2 - SPÍŠE NESOUHLASÍM

3 - SPÍŠE SOUHLASÍM

4 - SOUHLASÍM

(klasifikace = hodnocení žáka klasifikačním stupněm, tj. 1,2,3,4,5)

Pozn.: Jedná se o Váš osobní názor, který se nemusí shodovat se způsobem hodnocení používaným na škole, kde aktuálně pracujete.

Myslím si, že klasifikace je pro rodiče srozumitelnější než slovní hodnocení.

1 x 2 x 3 x 4

Raději bych hodnotil žáka slovně než klasifikací.

1 x 2 x 3 x 4

Myslím si, že je složitější hodnotit žáka klasifikací než slovním hodnocením.

1 x 2 x 3 x 4

Klasifikačním stupněm lze lépe vystihnout celkovou výkonnost žáka než slovním hodnocením.

1 x 2 x 3 x 4

Slovní hodnocení má pro rodiče mnohem větší vypovídající hodnotu než klasifikace.

1 x 2 x 3 x 4

Je lepší hodnotit klasifikací, protože slovní hodnocení je mnohem více náročné na čas a formulace.

1 x 2 x 3 x 4

Hodnocení žáka slovně má více výhod než hodnocení klasifikací.

1 x 2 x 3 x 4

Myslím si, že klasifikace je lepší nástroj k hodnocení žáka než slovní hodnocení.

1 x 2 x 3 x 4

Poděkování, diskuse

Moc děkuji za Váš čas! Pokud byste měli zájem o výsledky mé studie, neváhejte mě kontaktovat na emailu: jangregar@email.cz.

Pokud se Vám na dotazníku cokoliv nelíbilo, nebo máte-li k němu jakékoliv poznámky a připomínky, máte možnost se vyjádřit níže.

Ještě jednou děkuji a přeji hezký den. :-)

Pozn.: Toto je pouze textový, avšak doslovný přepis dotazníku, jež byl rozeslán elektronicky. Do dotazníku v elektronické lze nahlédnout zde:
<<https://forms.gle/F3s9g1kCRr2Jijbn7>>

Příloha č. 4: Tabulka č.2: Skóry tvrzení

	1. tvrzení	2. tvrzení	3. tvrzení	4. tvrzení	5. tvrzení	6. tvrzení	7. tvrzení	8. tvrzení	průměrný rozdíl skóru
CELKOVÝ SKÓR	2,60	2,52	1,78	1,65	3,11	3,05	2,98	2,16	
skór muži	2,69	2,48	1,72	1,55	3,21	3,00	3,14	2,10	
skór ženy	2,53	2,56	1,82	1,74	3,03	3,09	2,85	2,21	
ROZDÍL muži - ženy	0,16	0,08	0,10	0,18	0,18	0,09	0,28	0,10	0,15
skór I.stupeň	2,21	2,96	1,75	1,57	3,07	2,79	3,18	1,82	
skór II.stupeň	2,97	2,21	1,79	1,72	3,07	3,24	2,79	2,52	
ROZDÍL I. - II. Stupeň	0,75	0,76	0,04	0,15	0,00	0,46	0,39	0,70	0,41
skór už. klasifikace	3,02	2,09	1,75	1,86	2,86	3,41	2,68	2,55	
skóru už. kombinace sl. a kl.	1,80	2,80	2,40	1,20	3,60	2,20	3,80	1,40	
skór už. slovní hodnocení	1,57	3,79	1,64	1,14	3,71	2,21	3,64	1,21	
ROZDÍL už. klas. - slov. h.	1,45	1,69	0,11	0,72	0,85	1,19	0,96	1,33	1,04